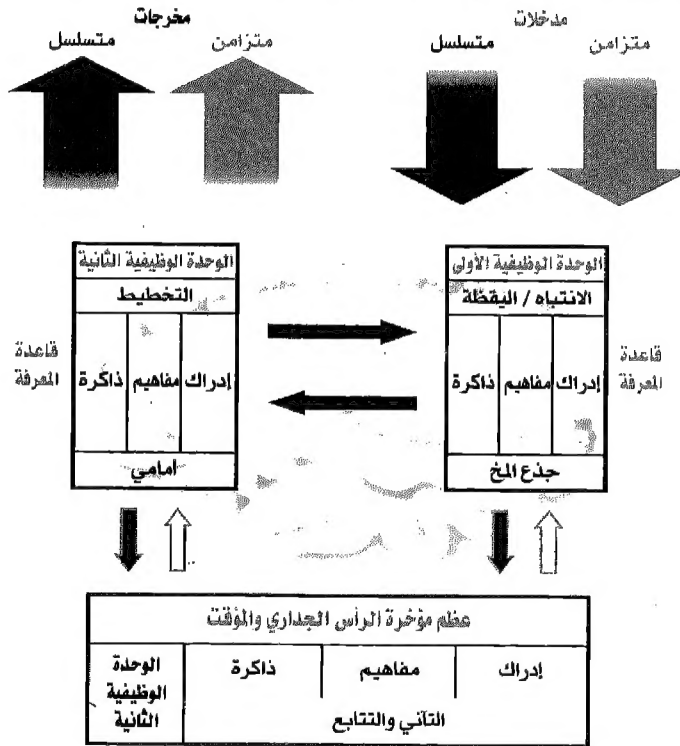


دراسة في المقارنة بين

التقييم الدينامي والتطبيدي

باستخدام نظرية (PASS) للذكاء

لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي



إعداد

حنان فتحي الشيخ

ماجستير علم نفس تربوي - جامعة عين شمس

دبلوم التربية الخاصة - جامعة نورث كارولينا بالاتحاد مع جامعة القاهرة

دبلوم خاص صحة نفسية - جامعة عين شمس

دبلوم الطفولة - جامعة المنصورة

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

جامعة عين شمس

دراسة في
المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي
باستخدام نظرية (PASS) للذكاء:-
(التقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي)

إعداد:-

حنان فتحي الشيخ

ماجستير علم نفس تربوي - جامعة عين شمس
دبلوم التربية الخاصة - جامعة نورث كارولينا بالاتحاد مع جامعة القاهرة
دبلوم خاص صحة نفسية - جامعة عين شمس
دبلوم التربية الخاصة - جامعة عين شمس
دبلوم الطفولة - جامعة المنصورة

2004

رقم الإيداع

٢٠٠٤/٢٦٥٨

الترقيم الدولي I.S.B.N.

977-383-008-X

حقوق النشر

الطبعة الأولى ٢٠٠٤

جميع الحقوق محفوظة للناشر

ايتراك للنشر والتوزيع

طريق غرب مطار المازة عمارة (١٢) شقة (٢) ص.ب : ٥٦٦٢

هليوبوليس غرب - مصر الجديدة

القاهرة ت : ٤١٧٢٧٤٩ فاكس : ٤١٧٢٧٤٩

لا يجوز نشر أى جزء من الكتاب أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع أو نقله
على أى نحو أو بأى طريقة سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية أو بخلاف ذلك
إلا بموافقة الناشر على هذا كتابة ومقماً .

فهرس الموضوعات

م.الصفحة	الموضوع
١٥-١	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
١	مقدمة
٥	مشكلة الدراسة
٨	أهمية الدراسة هدف الدراسة حدود الدراسة
١٤	مصطلحات الدراسة
١٥	مداخلات مع الدراسة
١٤٢-١٦	الفصل الثاني : الخلفيات النظرية
١٩	مقدمة
١٩	الاعاقه العقلية:
١٩	٢-١- تعريفات الاعاقه العقلية: (العرب الأول والنكاء)
١١	٢-١-١ تعريفات
٢٣	تعريف جروسمان وتعريف الرابطة الأمريكية للضعف العقلي، والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٢)، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤)
٢٧	٢-١-٢-٢ تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢)
٢٩	٢-٢-٢ تصنيفات الاعاقه العقلية:
٢٩	٢-٢-٢-١ تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4-1994)
٢٩	٢-٢-٢-٢ التصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية (ICD-10) (١٩٩٩)
٣٠	٢-٢-٢-٣ التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (ICIDH- 2001)
٣١	٢-٢-٣-٢ القصور العقلي وزملة داون (زملة داون والنمو المعرفي- ٣٦-٤٤)
٤٤-٣٦	النكاء) (القدرات الإدراكية - القدرات البصرية - مدي الذاكرة البصرية - مدي الذاكرة السمعية - الذاكرة قصيرة المدي) (القدرة علي حل المشكلات - القدرة علي التواصل)
	<u>السلوك الإندفاعي: كأحد أمثلة العوائق الدخيلة على الأداء: (المحكات</u>
٤٥	التصنيفية والتشخيصية)

- ٤٧ ١-٣- الإندفاعية و الطب النفسي
- ٥٣ ٢-٣- الإندفاعية و علم النفس العصبي
- ٥٧ ٣-٣- الإندفاعية والشخصية
- ٥٩ ٤-٣- الإندفاعية و علم النفس المعرفي
- ٦٠ ٥-٣- الإندفاعية و التعلم
- ٦١ ٦-٣- الاندفاعية و علم النفس الإيجابي
- ٦٢ ٤. تعريفات الذكاء :
- ٦٤ ١-٤- (المنحي القياسي- المنحي الارتقائي- منحي معالجة المعلومات)
، مثال علي منحي معالجة المعلومات " نظرية باس PASS ، لـداس-
نجليري " مثال علي المنحي الارتقائي" الإستدخال عند فيجوتسكي
- ٦٧ ٢-٤- نموذج العمليات المعرفية : -
١-٢-٤- نظرية باس (PASS) للعمليات العقلية- القائمة علي أعمال
لوريا
- ٧١ ٢-٢-٤- اختبارات العمليات و علم النفس العصبي
- ٧٢ ٣-٢-٤- نموذج لوريا-داس للعناصر الأربعة المؤدية لتكامل
المعلومات (١٩٧٥)
- ٧٥ ٤-٢-٤- نظرية باس (PASS)
- ٩١ ٥-٢-٤- نظرية باس (PASS) والإعاقة العقلية
- ٩٢ ٦-٢-٤- أوجه القوة والضعف في نظرية باس
- ٩٤ ٣-٤- نظرية إستدخال العمليات العقلية
- ٩٩ ٥. قياس الذكاء :
- ٩٩ ١-٥- التقييم الدينامي و السيكمترات التقليدية/الاستاتيكية:
- ١٠٠ ١-١-٥- مقارنة بين المنحيين:
- ١٠١ ٢-١-٥- وظيفة التقييم الدينامي
- ١٠٢ ٣-١-٥- بنائية التقييم الدينامي-
- ١٠٤ ٤-١-٥- الصدق و الثبات
- ١٠٦ ٥-١-٥- العناصر غير المعرفية داخل التقييم الدينامي
- ١٠٦ أصول التقييم الدينامي:-
- ١٠٦ ٥- ١-٢- اعتبارات في القرن العشرين

- ١٠٧ ٢-٢-٥- نظرية النشاط
- ١٠٩ ٣-٣-٥ جدول ملخص للمناحي و النظريات الأخرى غير فيجوتسكي و فيرشتين التي تناولت أشكالاً مختلفة من القياسات الاندنامية .
- ١١١ ٦. الأسس النظرية للقياس الدينامي
- ١١١ ١-٦ قابلية البناء المعرفي للتشكل (ق ب م ت) *structural cognitive modifiability (SCM)* :
- ١١١ ١-١-٦- الأسس العصبية كشأن بيولوجي : الندانه للعقل البشري
- ١١١ ٢-٦- حيز النمو الممكن (ح.ن.م) *zone of proximal development (zpd)*
- ١١٨ ٢-٦- ١- تعريفه، مراحل
- ١٢٠ ٢-٢-٦- مستوي القدرة علي التعلم النمايان
- ٢-٢-٦- ٣- حيز النمو الممكن وعلامات النمو السيكولوجية المميزة (العلاقة الجدلية بين النمو والتعلم -استعراض النظريات الرئيسية التي تناقش علاقة النمو والتعلم عند الأطفال)
- ١٢٢ ٣-٦- *Mediated Learning Experience (MLE)* خبرة التعلم الوسيط (خ ت و)
- ١٢٥ ١-٣-٦- تعريف وتوظيف التعلم الوسيط-محكات التعلم الوسيط - شروط التعلم الوسيط
- ١٣١ ٢-٣-٦- العمليات العقلية العليا - الخريطة المعرفية- الفعل العقلي
- ١٣٣ ٣-٣-٦- الوظائف العقلية المعيبة(قائمه العيوب المعرفية-العملية و الوظيفة-الإستراتيجيات المعرفية-النمط المعرفي)
- ١٤٢ ٧- ختام الفصل.
- ١٨٦-١٤٣ الفصل الثالث : الدراسات والبحوث السابقة
- ١٤٤ الدراسات التي تناولت مقارنه التقييم التقليدي والتقييم الدينامي من الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي
- ١٤٤ ١) في السيکوباثولوجي (علم الأمراض النفسية والعقلية) .
- ١٤٦ ٢) في النيوروسيكولوجي
- ١٤٨ ٣) في التربية والتربية الخاصة
- ١٥٢ ٤) في أبحاث النمو
- ١٥٤ ٥) في برامج التقييم المعرفي- تربوي .

١٥٦	٦) في الكشف عن الاختلافات الثقافية
١٥٧	٢. من الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي والتقييم التقليدي
١٦٠	٣. من الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي
١٦٠	١) مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة
١٦٧	٢) مع غير ذوي الاحتياجات الخاصة.
١٧٥	٤. من الدراسات التي تناولت بعض أشكال معوقات الأداء
١٧٥	١. السلوك الاندفاعي ٢. زملة داون .
١٨٣	تعليق عام على الدراسات السابقة
١٨٥	فروض الدراسة الحالية.
٢١٢-١٨٧	الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات
١٨٨	مقدمة
١٨٨	عينة الدراسة
١٨٩	أدوات الدراسة
١٨٩	أداه تحديد العينة
١٩٧	بطارية منظومة التقييم المعرفي (PASS)
١٩٩	التقنين في البيئة الأمريكية .
٢٠٣	التقنين في البيئة المصرية (الثبات)
٢٠٤	وصف المنظومة (البطارية الأساسية والبطارية القياسية) ..
٢٠٥	مواد البطارية.
٢٠٥	زمن التطبيق.
٢٠٥	التطبيق ورصد الدرجات . (باستخدام المنحي التقليدي، المنحي الدينامي) .
٢١١	تحويل الدرجات الخام لمعيارية
٢١٢	تصنيف الدرجات وفقا لمعايير المنظومة .
٢١٢	أساليب المعالجة الإحصائية لإجراءات الدراسة
٢٤٣-٢١٢	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيراتها
٢١٤	مقدمة . - الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.
٢١٥	نتائج التساؤل الأول
٢١٧	نتائج التساؤل الثاني .
٢٢٧	نتائج التساؤل الثالث

٢٣٤	نتائج التساؤل الرابع
٢٣٩	تعليق عام علي النتائج
	دراسة لبعض الحالات المختارة (دراسة حالات فردية بناء على ما
٢٤١	قدمة كلا من فيجوتسكي - فيرشتين)
٢٧١	التوصيات والتطبيقات التربوية والبحوث المقترحة.
٢٧٢	ملخصات الدراسة
	ملخص باللغة العربية - ملخص باللغة الإنجليزية
٢٧٩	المراجع :
	أولا المراجع العربية ثانيا المراجع غير العربية
٣٠٣	الملاحق
	ملحق (١) ملحق (٢)

فهرس الأشكال

م الصفحة	الشكل
٢٣	١. شكل (١-٢) رسم تخطيطي لتعريف جروسمان الشامل للتخلف العقلي
٢٤	٢. شكل (٢-٢) النسب المئوية لحالات التخلف العقلي طبقاً لمحكات الانحراف المعياري
٥٥	٣. شكل (٣-٢) اللحاء القبل جبهي
٦٥	٤. شكل (٤-٢) التنظيم الهرمي للقرارات العقلية لمقياس بينية الصورة الرابعة ٣٩
٧٤	٥. شكل (٥-٢) رسم تخطيطي لمكونات نموذج تجميع -المعلومات لوريا- داس (داس وكيريبي وجارمان : ١٩٧٥)
٧٧	٦. شكل (٦-٢) المناطق التي يحدث فيها التخطيط بالمنح
٧٨	٧. شكل (٧-٢) خريطة سريان عملية التخطيط
٨٠	٨. شكل (٨-٢) المناطق التي يحدث فيها الانتباه بالمنح
٨٠	٩. شكل (٩-٢) تخطيط لعلاقة اليقظة -الانتباه
٨٢	١٠. شكل (١٠-٢) شكل توضيحي لعملية التآني
٨٣	١١. شكل (١١-٢) شكل توضيحي لعملية التتابع
٨٥	١٢. شكل (١٢-٢) نموذج داس-نجليري (PASS)
١٠٧	١٣. شكل (١٣-٢) البناء الثلاثي للكائن الحي/الفرد
١١٣	١٤. شكل (١٤-٢) مناطق التشابك العصبي
١١٤	١٥. شكل (١٥-٢) منطقة تشابك تشريحيًا
١١٥	١٦. شكل (١٦-٢) التحفيز المتزايد والمتناقص في جسم وشجيرات الخلية
١١٦	١٧. شكل (١٧-٢) الاتصال الوثاب أو القافز
١١٦	١٨. شكل (١٨-٢) علاقة الومضة العصبية بالأجزاء المختلفة للخلية
١١٧	١٩. شكل (١٩-٢) يوضح أماكن جهد الإثارة وتجمعها في الشجيرات حتى تصل للعتبة أو تتلاشي
١١٩	٢٠. شكل (٢٠-٢) مراحل حيز النمو الممكن
١٢٤	٢١. شكل (٢١-٢) وصف العلاقة بين النمو والتعلم تبعاً لما توضحه نظرية ثورنديك

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول
٢٥	١. جدول (١-٢) نسب الذكاء طبقا لتعريف جروسمان {١٩٨٣}
٢٦	٢. جدول (٢-٢) وصف الاعاقة تبعا لمستوي الدعم المطلوب-الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٢/١٩٩٤)
٢٨	٣. جدول (٢-٣) مستويات الاعاقة العقلية تبعا لتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢)
٣٥	جدول (٢-٤) وصف درجات القصور تبعا لتصنيف (ICIDH) {٢٠٠١}
٦١	٥. جدول (٢-٥) مقارنة الرؤية المنغلقة والمنفتحة
٦٣	٦. جدول (٢-٦) ملخص المناحي البديلة الرئيسية التي استعار الذكاء منها مفاهيمه
١٠٠	٧. جدول (٢-٧) مقارنة بين المنحي التقليدي والدينامي
	٨. جدول (٢-٨) ملخص المناحي والنظريات الدينامية غير فيجوتسكي وفيرشتين
١٠٩	٩. جدول (٢-٩) حيز النمو الممكن
١١٨	١٠. جدول (٢-١٠) الخريطة المعرفية لفيرشتين
١٣١	١١. جدول (٢-١١) الوظائف المعرفية المعيبة لفيرشتين
١٣٣	١٢. جدول (٢-١٢) البناء والعملية الخاصة بكل تدخل دينامي
١٣٧	١٣. جدول (٢-١٣) قائمة الاستراتيجيات المقترحة
١٣٩	١٤. جدول (٢-١٤) علاقة البناء والعملية والنمط والاستراتيجية
١٤١	١٥. جدول (٤-١) وصف العينة
١٨٩	١٦. جدول (٤-٢) تصحيح استنباه الاختصاصي النفسي/الأم/المعلم
١٩٣	١٧. جدول (٤-٣) تصحيح {تكرار الحدوث}
١٩٣	١٨. جدول (٤-٤) (٤-٥) (٤-٦) تصحيح استنباه الاختصاصي الاجتماعي

١٩. جدول (٤-٧) معاملات الارتباط الداخلية لأبعاد استبانة قائمه ملاحظة
طفل ذو سلوك اندفاعي ١٩٥
٢٠. جدول (٤-٨) حساب ثبات الاستبانة ١٩٦
٢١. جدول (٤-٩) افتراضي لتصحيح منظومة التقدير المعرفي باستخدام
المنحي الدينامي ٢١٠
٢٢. جدول (٤-١٠) جدول تصنيف الدرجات لمنظومة التقييم المعرفي وفقا
لمعايير المنظومة داس-نجليري ٢١٢
٢٣. جدول (٥-١) مجمع لاختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء ذوي
السلوك الاندفاعي "علي منظومة التقييم المعرفي ٢١٥
٢٤. جدول (٥-٢) مجمع لاختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء ذوي
السلوك الاندفاعي "علي منظومة التقييم المعرفي ٢١٨
٢٥. جدول (٥-٣) مجمع لاختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء "غير
ذوي السلوك الاندفاعي "علي منظومة التقييم المعرفي ٢٢١
٢٦. جدول (٥-٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء "ذوي السلوك الاندفاعي
وغير ذوي السلوك الاندفاعي "علي منظومة التقييم المعرفي" ٢٢٤
٢٧. جدول (٥-٥) اختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء "غير ذوي
السلوك الاندفاعي "علي منظومة التقييم - المعرفي وعملياتها واختباراتها
الفرعية ٢٢٨
٢٨. جدول (٥-٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت
ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية (٩-٢٠) - للدرجة الكلية للمنظومة
ولعملياتها ٢٣٥
٢٩. جدول (٥-٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت
ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية - (٩-٢٠) للاختبارات الفرعية علي
المنظومة ٢٣٨

- ٢٤١ ٣٠. جدول (٨-٥) نتيجة تحليل الانحدار للعمليات الأربعة
- ٢٤٣ ٣١. جدول (٩-٥) بيانات خاصة بالحالات الأربعة "دراسة حالات"
- ٢٤٤ ٣٢. جدول (١٠-٥) وصف الحالة الأولي
- ٢٥٢ ٣٣. جدول (١١-٥) وصف الحالة الثانية
- ٢٥٩ ٣٤. جدول (١٢-٥) وصف الحالة الثالثة
- ٢٦٥ ٣٥. جدول (١٣-٥) وصف الحالة الرابعة

جداول الوصف الاحصائي للعينة بالملاحق (ملحق رقم ٢)

- ٣١٣ ٣٦. جدول (١-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- ٣١٤ ٣٧. جدول (٢-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (نوي السلوك الاندفاعي) علي المنظومة
- ٣١٥ ٣٨. جدول (٣-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (بدون السلوك الاندفاعي) علي المنظومة
- ٣١٦ ٣٩. جدول (٤-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (نوي الاعاقة العقلية) علي المنظومة
- ٣١٨ ٤٠. جدول (٥-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (نوي الاعاقة العقلية وزممه داون) علي المنظومة
- ٣١٩ ٤١. جدول (٦-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (نوي الاعاقة العقلية وزممه داون و نوي السلوك الاندفاعي) علي المنظومة
- ٣٢٠ ٤٢. جدول (٧-٥) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات عينة (نوي الاعاقة العقلية و السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- هدف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- المصطلحات الأساسية.
- مداخلات مع الدراسة الحالية.

• مقدمة:

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تسهم في تشكيل النشء ، وبما أن الهدف الرئيسي للمدرسة هو الوصول بالطلاب لأفضل أداء ممكن ،من خلال التشخيص الجيد الذي يقف علي نقاط القوة والضعف ويحاول من خلال ذلك تحسين جوانب القوة ومعالجة أوجه القصور في أدائهم ،و بناء علي ذلك يتم تحديد البرامج التربوية والاثرائية الملائمة لكل فرد علي حده .

ويتم التشخيص من خلال الاختبارات التي تقدم للفرد ، وبناء علي ما يظهره الفرد عليها من استجابات صحيحة تكون درجته ويحدد مستواه ،أي أن تلك الاختبارات تهتم بالمخرجات outputs التي تظهر من خلال الأداء.

ولكن مثل هذه الاختبارات التقليدية تواجهها مشكلتين أساسيتين:

١. اهتمامها الكامل بشكل المخرجات وطبيعتها دون أن تأخذ في الاعتبار البناء المعرفي والعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد منذ أن تدخل المدخلات /المثيرات من البيئة الخارجية و تمر عبر حواسه وكذلك تلك التي ترد له عبر أعضائه الداخلية ، ويتم معالجه تلك المدخلات وتظهر في شكل ناتج نهائي /مخرجات /سلوك ظاهر يعتبر محصلة لجميع العمليات التي حدثت داخل المخ ،ومن ثم فأي خلل أو قصور في تلك العمليات المعرفية بالمخ يؤدي بالضرورة لظهور نواتج مضلله ،غير دالاه بشكل فعلي حقيقي عن إمكانيات الفرد . من ثم فان اهتمام الاختبارات التقليدية بقياس المخرجات لا يعطي دلالة حقيقية عن إمكانيات الفرد و إن أعطي -علي احسن الأحوال دلالة عن قدراته فقط.

٢. تأثير العوائق الدخيلة علي أداء الفرد مما يؤدي لتشوّه ذلك الأداء ويمنع الفرد من الوصول إلي أفضل أداء ممكن -ومن أمثلة تلك العوائق "السلوك الاندفاعي" (الذي يجعل صاحبه ذو نزعه للاستجابة دون تروي وذلك بصورة مفاجئة وبدون تفكير في النتائج التي سترتب علي سلوكه) مما يعوق ظهور إمكانيات الفرد الحقيقية علي الاختبارات التقليدية ،ومن ثم تظهر درجاته عبارة عن : محصلة العمليات العقلية إضافة إلي آثار العوائق الدخيلة_السلوك الاندفاعي_ معا .

من أمثلة ما يترتب على السلوك الاندفاعي من تشويه للأداء : توأم ذكور أُنِحت للباحثة فرصة مراقبتهما طولياً منذ سن ١٥ سنة حتى ٣٠ سنة ، فقد كان أحدهما مندفع و الآخر متروحي بشكل واضح جدا و كان هذا وصف والديهما ومعلميهما والأقارب و كل من خالطهما وكان المندفع أكثر نكاء من الثاني لكن اندفاعه كان عائقا له منعه من استخدام قدراته العقلية بالشكل الممكن لها وكانت من نتائج ذلك دخول الاثنين نفس الكلية العملية معا ، ولكن لم يقف الأمر عند ذلك فقد كان ذو السلوك الاندفاعي دائم المشاحنات ووصل به تسرعه إلى حد كاد المعمل بالكلية أن يحترق من جراء تسرعه أثناء إجراء أحد التجارب العملية لولا تدخل المحضر بالمعمل ليوقف الحريق قبل اشتعال المعمل. (مع العلم أنه لم يتم عم اختبارات تشخيصية للاندفاع أو قياس معامل الذكاء وذلك لتفوقهما دراسيا- مما لم يظهر حاجة لإجراء اختبارات تشخيصية)

ونظرا لما يعترض الاختبارات التقليدية من مشكلات حاولت منظومة التقدير المعرفي (م ت م) Cognitive Assessment System (CAS) التي وضعها داس وآخرون أن تتلافى عيوب الاختبارات التقليدية التي تقيس الذكاء والتي تقيس التحصيل من خلال وضعهم لنظرية (PASS) للذكاء والتي تحدد بدقة العمليات المعرفية الأربعة الأساسية التي تحدث داخل المخ والمسئولة عن معالجة المدخلات ، وهي { التخطيط Planning ، والانتباه/اليقظة Attention/Arousal ، المعالجة المتأنية Simultaneous Processing ، والمعالجة المتتابعة Successive Processing } وكذلك قاعدة المعرفة { Basic Knowledge

هذا بخصوص الذكاء أما بخصوص التحصيل فقد استخدمت المنظومة اختبار وودكوك جونسون- المعدل (١٩٩٠) (WJ- Woodcock-Johnson Revised) واختبار وكسلر واختبار بينية الصورة الرابعة وكوفمان وذلك للتنبؤ بالتحصيل الدراسي في القراءة والحساب . ومن ثم تنقسم منظومة التقدير المعرفي إلى قسمين أساسيين قسم يشخص العمليات العقلية المعرفية وقسم يربط بين العمليات العقلية ويتنبأ بالتحصيل الدراسي .

هذا بخصوص مشكلة أداه القياس أما بخصوص كيفية القياس - والتي كان من أهم مشكلات القياس التقليدي - فقد وضع فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) مفهومين أساسيين هما الاستدخال والوساطة الثقافي - اجتماعية والذين يحددان بشكل جيد مستوي النشاط العقلي (داس وآخرون 162, 1994, Das, et.al.) وقد كان لمفهوم فيجوتسكي "حيز النمو الممكن (ح ن م)" أكبر الأثر في تعديل ومواجهه مشكلة العوائق الدخيلة علي الأداء والتي تشوه المخرجات في القياس التقليدي ، حيث وضع فيرشتين (١٩٧٩) نظريته "خبرة التعلم الوسيط (خ ت و)" ومنحاه في القياس "التقييم الدينامي (ت د)" - بناء علي مفاهيم فيجوتسكي.

هذا وإذا كان احتياج الأفراد العاديين لتشخيص جيد يقف عند إمكاناتهم الحقيقية فإن حاجة الأفراد ذوي الاعاقة العقلية أكبر بكثير

إن وصف الفرد علي أنه معاق عقليا أو ذو قصور عقلي عندما ينجح في استخدام مئرو الأنفاق بكفاءة ويستطيع التعرف علي أنواع السيارات في الشارع ولكنه يحصل علي درجة متدنية علي اختبارات الذكاء التقليدية هل هو حكم عادل و سليم؟ بالفعل عند تطبيق الباحثة للجزء العملي للرسالة الحالية في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر كان من أفراد العينة الطالب "هيثم" الذي كان يستطيع التعرف بسهولة علي أنواع السيارات في الشارع وكذلك "محمد" الذي كان يركب مئرو الأنفاق لمحطات بعيدة ويذهب ويعود من إلي المدرسة من الكيلو ١٠ بمفرده وكلاهما كان علي وعي بأنه في مدرسه للمعاقين عقليا وكان يرفض ذلك بشدة فهيثم كان لا يرتدي الزي المدرسي ولا يحمل من الأدوات المدرسية سوي "أجنده" وكان يقول للناس انه طالب في دبلوم التجارة ، أما محمد فقد كان يبكي دائما عندما يتذكر أن والده أجبره علي دخول تلك المدرسة ، إن هناك الآلاف من أمثال هيثم ومحمد تم تحويلهم إلي مدارس التربية الخاصة بناء علي إجراء الاختبارات التقليدية دون مراعاة للبيئة التي تم التطبيق فيها للاختبار أو المثيرات التي تعرض لها الطفل في بيئته المنزلية أو غيرها من آلاف الأسباب التي تؤدي بالطفل للنجاح أو الفشل علي الاختبارات التي تقرر مصير هذا الطفل وأسرته، من ثم ونظرا لتطور النظرة

للقصور العقلي يكون من الضروري أن يواكب ذلك تطور في النظرة لطرق التقييم و القياس والتشخيص

ومن ثم تظهر أهمية الدراسة الحالية وأهدافها وتتحدد منكلتها في :
إن التقييم التقليدي يركز علي تحديد التلف impairment من خلال تحديد مستوى الفرد الحالي نسبة لأقرانه . وهذا قد يعكس خبرات الفرد- التعليمية المختلفة أو نقص الفرص التعليمية و لكنه لا يعكس بالضرورة القصور العقلي . إن الخلفيات سواء الثقافية أو اللغوية أو الإجتماعية قد تظهر اختلافات في الأداء علي الاختبارات مما يجعل من الضروري البحث عن وسيلة تستخدم في التشخيص وتحدد السبب وراء الأداء من خلال الإجابة علي التساؤلات الآتية :

- هل يعود القصور إلى اختلافات أم إلى صعوبات؟
- و إلى أي نوع من الصعوبات يعود- إن كان كذلك--
- و هل هو بسبب تأثير مشكلة في المدخلات؟
- وهل المشكلة في العمليات ؟
- وهل المشكلة في المخرجات ؟
- وهل هذا الأداء من نتائج لتأثير العوائق الدخيلة ، مما أثر سلبيا علي المدخلات ،أو العمليات ،أو المخرجات ، والذي أظهر لنا في النهاية أداء مشوها و مضللا و غير ذي دلالة حقيقية عن قدرة الفرد الحقيقية و امكاناته التعليمية؟
- مستوي الأداء الحالي للمفحوص ،دون تحديد لقدراته علي الاستجابة علي الخبرات التعليمية المختلفة ،ودون تحديد لمستوي أدائه الممكن أي أن التحديد هنا فقط لما تم نموه و اكتمل تماما و ليس لما لم يكتمل بعد.
- القياس الكلي للقدرات ، والذي يعطي درجة كلية عني الأداء-الحالي- دون توضيح القدرات الحقيقية الداخلية لهذه الدرجة

إن منحي التقييم الدينامي(ت د) يقدم منحي بديلا / إضافيا للاختبارات التقليدية لتقييم قدرة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ،حيث يوجد تنوع كبير داخل المنحى الدينامي وتطبيقاته ،و كذلك قلة المعلومات التي تعطيها المناحي الأخرى والتي

تستخدم للتشخيص الفارقي بين وجود قصور أو عدم وجوده ،و تحديد السبب الرئيسي و راء الأداء غير الدقيق، وبين مستويات الوساطة التي يحتاج الفرد إليها لكي يصل إلى أقصى أداء ممكن له ؛مما يتيح بذلك الفرصة لعمل برنامج تربوي قائم علي أسس سليمة لتنمية إمكانات الفرد بشكل دقيق و تحقيق نقلة كيفية في مستوي أداء بناء علي تشخيص دقيق قائم علي إزالة أثر العوائق الدخيلة علي الأداء وإعادة التدخل في الوظائف المعرفية الناقصة من خلال تحديد كلا من : المدخلات و التفاصيل و المخرجات و العمليات اللازمة و المؤداة علي كل اختبار،بالإضافة إلى تنظيم السلوك خلال كف و ضبط العوائق الدخيلة كالسلوك الاندفاعي.

• مشكلة الدراسة:-

١. "هل هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينة الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:

• المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة

• المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)

• المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٢. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

• المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة

• المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)

• المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٣. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي. وبدون زمله داون،كما

يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
 - المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
 - المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة
٤. "هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة من القياس التفاعلي الدينامي" كما تظهر في :

- المستوي الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

أهمية للدراسة

١) الأهمية النظرية:-

١. أنه البحث العربي الأول في مجال استخدام و تطبيق المنحي الدينامي في التشخيص، وكذلك استخدام مفاهيم و نظريات فيجوتسكي و فيريشتين-علي حد علم الباحثة-

٢. تطبيق منظومة التقييم المعرفي باستخدام منحي التقييم الدينامي.

٣. المقارنة بين تطبيق منظومة التقييم المعرفي باستخدام منحي التقييم التقليدي و منحي التقييم الدينامي

٤. الإضافة إلى منظومة التقييم المعرفي (PASS) ،حيث أن النظرية تتخذ من الدرجة الكلية درجة محكية في التشخيص ،وتضيف للدراسة الحالية إستخدام درجات العمليات الأربعة وكذلك درجات المهام الفرعية محكا تشخيصيا إضافيا أيضا

٥. تطبيق المنظومة علي عينة من ذوي زملة داون ، ذوي وبدون السلوك الاندفاعي

٦. مقارنة معدل ارتفاع العمر مع مدي الاستفادة من التدخل الوسيط
٧. استخدام جدول ملخص لدراسة ووصف الحالات المنتقاة يوضح من خلاله العمليات المعرفية علي نظرية (PASS) و استبانة التسجيل للتقييم الدينامي

٢) الأهمية التطبيقية:

١. تصنيف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، هو شيء أخلاقي حيث أن وصمهم هو تحديد مصير أسرة كاملة ، لذا يجب أن يقوم علي أسس واقعية من خلال إتاحة أفضل الفرص لإظهار إمكاناتهم .
٢. تشخيص الأفراد لمعرفة جوانب القوة و الضعف بشكل عملي بناء علي اختبارات للعمليات المعرفية و البناء المعرفي وتحديد الخريطة المعرفية و معرفة أوجه القوة و الضعف وتحديد:

- احتمال غياب الاستراتيجية
- عدم القدرة علي توظيفها
- عدم إدراك العلاقة بين الاستراتيجية و المهمة المطلوبة

.....الخ

٣. إعداد استمارة ملاحظة للسلوك الاندفاعي عند المتخلفين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي القابلين للتعلم

٤. مقارنة تطبيق منظومة التقييم المعرفي (م ت م) بالمنحى التقليدي و الدينامي
٥. التحليل الكيفي للحالات اعتماداً على نظريات و مفاهيم فيجوتسكي و فيريشتين و علي ما قدمت فيريشتين في نموده أداة تقييم امكانيه التعلم (ا ت م ت)
- هذا و تهدف الدراسة الحالية الى:-

- (١) تعريب و توضيح المفاهيم المتعلقة بنظريات فيجوتسكي و فيريشتين كأساس للمنحى الدينامي.

- (٢) اختبار فعالية التقييم الدينامي عند استخدامه في التطبيق لمنظومة التقدير المعرفي (م ت م) من حيث أنها تستطيع الوصول لأفضل تشخيص ممكن

،حيث يمكنها الوصول إلى درجة معبرة عن الاحتمالات الواقعية للأداء
الضعيف.

(٣) إبراز تأثير العوائق الدخيلة علي الأداء ،من خلال تأثيرها علي سير
العمليات المعرفية - مثل السلوك الاندفاعي- والتي تظهر بدورها أداء مشوها
للإمكانات.

(٤) معرفه مدى إمكانية استفادة الأفراد ذوي الاعاقة العقلية ذوي وبدون زمله
داون ،من التدخل الدينامي.

(٥) معرفه مدى الارتباط بين العمر الزمني و مدى الاستفادة من التدخل
الدينامي .

حدود الدراسة:-

شملت عينه الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذه تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-٢٠)
سنه ومعامل ذكاءهم (٥٠-٧٥ علي مقياس ببينية الصورة الرابعة - كما حدد
بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة) وتضمنت (٢٢ ذكور و ٨ إناث) منتظمين
في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر . قسموا إلي:(١٤ منهم ذوي سلوك
إندفاعي، ١٦ بدون سلوك إندفاعي)،وقد قسموا أيضا إلي(عينة من المعاقين عقليا،
ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦) و عينه من المعاقين عقليا، بدون
سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن=٧) وعينه من المعاقين عقليا، ذوي سلوك
اندفاعي،و بدون زمله داون(ن=٨) وعينه من المعاقين عقليا ، بدون سلوك
اندفاعي، وبدون زمله داون(ن=٩))

فترة التطبيق: من فبراير ٢٠٠٢ حتى نهاية أبريل ٢٠٠٢.

مصطلحات الدراسة:

١. الذكاء:

تعددت التعريفات التي تحاول وصف ماهية الذكاء ،لكن الباحثة رأأت أن
تستعرض التعريفات من خلال مناحي القياس التي تناولت الذكاء؛وهذه المناحي هي :

(١) المنحي القياسي : وأحد أكبر رواده بينيه ،و وقد عرف بينيه الذكاء علي أنه ما يقيسه اختبار ه .

(٢) المنحي الارتقائي: ومن أهم رواده بياجيه و فيجوتسكي ؛ ويعرف فيجوتسكي الذكاء من خلال وصفه في نظرياته للإستدخال العمليات العقلية العليا ،و حيز النمو الممكن ،حيث يري أن الكائن الحي يمتلك قدرات و عنده إمكانيات ومدي هذا الوسع المعرفي هو حيز نموه الممكن والكائن الحي يستدخّل الوظائف العقلية عن طريق تفاعلة مع الآخرين أولاً ثم ينتقل إلي داخل ذات الفرد ،و يتم هذا التفاعل من خلال "الرمز والأداة والإشارة Symbol Tool & Sign"

(٣) منحي معالجة المعلومات : و أحد روادها داس-نجليري ،الذين أقاما نظريتهما علي ما قدمه البروفسير لوريا ،حيث جمع داس في هذه النظرية بين منحي معالجة المعلومات ،الذي يسعى إلي تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعى إلي ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية و العصبية الخاصة بالسلوك ، ومن خلال ذلك لم يقدم تعريف للذكاء لكنهما ربطا ما يحدث من عمليات معرفية عقلية (PASS) وهي :-
{ عمليات التخطيط Planning،و عمليات الاستثارة والانتباه Arousal
& Attention ،و عملية المعالجة المتأنية Simultaneous ،والمعالجة المتتابعة Successive } تبعا لما يقوم بهذه العمليات من أجزاء في المخ . وبناء علي استخدام مهام تقيس تلك العمليات يحددها " داس -نجليري" خلال بطاريتهما(منظومة التقييم المعرفي(م ت م)(Cognitive Assessment System (CAS))

الوظيفة المعرفية Cognitive Function: وهي تكافئ الذكاء ،والذي يعرف بشكل عام علي أنه " قدرة الفرد علي استخدام الخبرات السابقة ليستطيع التعامل في المواقف الجديدة " (فيرشتين 95, 1979 Feuerstien) أو بشكل أكثر خصوصية هو "استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها سابقا من خلال الإجراءات المختلفة حتى يوظفها الفرد في سلوك تخطيطي و بنائي فعال للوصول لأهدافه الحالية " (Das,Kirby&Jarman , 1975)

الخريطة المعرفية Cognitive Maps :- وتحدد الخريطة المعرفية للفرد خلال تحليل الفعل العقلي Mental Acts ، والمقصود بالفعل العقلي هنا كلا من المدخلات و الإعدادات/ العمليات و المخرجات

المعاقون عقليا Mental Retarded :- يري جروسمان (١٩٨٣) أن الأفراد المتأخرين عقليا هم " المتصفون بوظيفة عقلية دون المتوسط بشكل واضح مترامنة مع نقص في السلوك التكيفي ، وحدثت هذه الأعراض خلال الطفولة المبكرة أو قبل سن المراهقة ،بناء على ذلك فهي سابقة لسن ١٨ سنة "(جروسمان وآخرون 1983,1-13: Grossman,et.al)

و يشير التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١) :-
إلى أن كل فرد يحتاج في موقف ما أو في بيئة ما لمساعدته، سواء كانت مساعده طبية أو نفسية أو تربوية أو اجتماعيةالخ. فهو فرد ذو حاجة خاصة في ذلك الموقف أو في تلك البيئة . ومن ثم فقد اتسع مفهوم الاعاقة ليشمل السياق الذي يوجد فيه الفرد ،والموقف الذي يوجد به ،ومدي التحدي والحاجة التي يتطلب منه التعامل معها.

التقييم الدينامي Dynamic Assessment :

تري صفاء الأعسر (٢٠٠١) أن القياس الدينامي يسعى لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعلم، أي الوسع المعرفي Learning propensity و يستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمشيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن، أي إلى أي مدي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن ،و بذات المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المشيرات تعرض المخ للتئيس المعرفي

^١ International Classification of Function-Disability &Health (ICIDH-2)

الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن"

الاستدخال Internalization:- يري فيجوتسكي (Vygotsky:1978) أن الاستدخال/الإستدماج هو :تحويل نشاطات خارجية لأخري داخلية دون معالجة الأهداف بشكل واقعي (كالتخيلات والمثيرات العقلية) ومن هنا فالاستدخال هو أولي خطوات النمو (فيجوتسكي 1978,40-57)

حيز النمو الممكن: يري فيجوتسكي (Vygotsky:1978) أن " حيز النمو الممكن (ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي والذي يتم تحديده من خلال حل المفحوص للمشكلة مستقلا ،ومستوي النمو الممكن والذي يتم تحديده من خلال حل الفحوص للمشكلة تحت توجيه الراشدين أو مجموعه من الأقران الأكثر قدرة " (Vygotsky,L.S.1978,86)

الوساطة Mediation:- يري فيجوتسكي (١٩٩٧) ، وكذلك تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠)، ويرى فيرشتين (٢٠٠٢) أن هناك أشكال للتفاعل بين الفرد - البيئة :

١. تفاعل مباشر بين الفرد و مثيرات البيئة ، حيث أن الفرد يري المثير ويستجيب له دون وساطة بينه وبين البيئة R ----- S ، لكل مثير ----- استجابة مباشرة) ، وهذا يمثل المنحي السلوكي الشخصي

٢. تفاعل بين الفرد و البيئة من خلال وسيط ،حيث يؤثر كائن في التفاعل أي في استقبال المثيرات وإصدار الاستجابات ، R----- O----- S ، وهنا أصبح وجود مثير ----- كائن Organism ----- استجابة) وهنا يري بياجيه أن هذا يتيح الفرصة لتفسير الفروق بين الأفراد

٣. R-----H-----O-----H-----S ،وهنا نجد (مثير ----- وسيط إنساني ----- كائن حي ----- وسيط إنساني ----- استجابة) وهنا يحدد فيرشتين أنه يوجد وسيط إنساني يؤثر في الفرد سواء في استقباله للمنبهات أو إصداره للاستجابات

(فيجوتسكي ١٩٩٧ ، ١٣-٢٦) (صفاء الأعسر:٢٠٠٠) (فيرشتين : ٢٠٠٢)

وتمثل خبره الوساطة في التعليم الوسيط أحد الأساليب التي تساعد علي توحيد مظاهر التفاعل البشري الخالي من اللغة أو المحتوي المرتبط ثقافيا أو عرقيا أو بيئيا ، وتأخذ الوساطة دوراً أساسيا في التقييم الدينامي حيث أنها تحدد قابليات التغيير في الوظائف العقلية للفرد

وتقوم الوساطة أساسا علي ما يمتلكه الفرد من أسس عصبية /بيولوجية ،ولذلك كان حيز النمو الممكن وقابلية المخ للتشكل هما نظريتي بناء العقل التي استند عليهما فيرشتين في منحاه الدينامي و تفسيره لدور الوسيط.

* وقد أشار فيجوتسكي في كتاباته (١٩٧٨/ ١٩٨١/ ١٩٨٣ / ١٩٣٤/١٩٨٨) إلي أن هناك نمطين أساسيين للوساطة يستخدم كتنقيات لتعليم و نمو الأطفال ،وهما "وساطة ما وراء المعرفةMet cognitive الوساطة المعرفية Cognitive mediation" ويحدد أن الفروق بينهما تكمن في أن وساطة ما وراء المعرفة تشير إلى اكتساب الفرد للأدوات من خلال التواصل الإنساني عن طريق الإشارات و الصور Semiotic tools لكي يستطيع تنظيم الذات من خلال : وضع خطة ذاتية self planning ،و مراقبة الذات self monitoring ،و مراجعة الذات self checking ، وتقييم الذات self evaluation . أما وساطة المعرفة تشير إلى اكتساب الأطفال للأدوات المعرفية و التي تكون ضرورية لحل المشكلات ذات الصلة بموضوع ما solving subject-domain problems والأطفال يبدأون في اكتساب تلك الوساطة علي وجه الخصوص عند بداية اكتسابهم للمفاهيم العلمية و خاصة في الفترة العمرية لدخولهم المدرسة أو مع بداية اكتسابهم للمفاهيم التلقائية spontaneous concepts في سن ما قبل المدرسة

قابلية المخ البشري للتشكل (BP) Brain Plasticity/ قابلية المخ للتعدل

الذاتي نتيجة للتفاعل مع البيئة: يري لوريا (١٩٧٣) أن المخ يتكون من عدد كبير من الموديولات التي تعالج المعلومات سواء كانت تلك المعلومات مستقلة أو مرتبطة- وتقوم تلك المعالجة علي أساس التسلسل الهرمي hierarchical القائم علي

الامتداد والعمق والتشابك (Luria:1973,43)، من ثم فالمخ البشري - كما تـري صفاء الأعسر (٢٠٠١) هو " نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمتغيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن، وبنفس المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثبرات تعرض المخ للتبيس المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن"

البناء العقلي و التعلم الوسيط/خبرة التعلم الوسيط

Mediating Learning Experience (MLE):

هو تعليم يقوم فيه الفاحص بالبحث في الإمكانيات والظروف من أجل التغيير البنائي،وتحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الفرد ليحقق مستوي أفضل "نقلة كيفية" ،وكذلك أوجه القصور في العمليات التي ترتب عليها فشلة في الماضي حيث يسعى إلى تقليل أثر العوامل التي تحجب الإمكانيات الحقيقية و البحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصى أداء ممكن لهذا الفرد .مستخدما منحي التقييم الدينامي وهنا يلعب الفاحص دور الوسيط بين المهمة و المفحوص ، وبين المفحوص و البيئة (فيرشتين1976:Feuerstien)

السلوك الاندفاعي Impulsive behavior :- يعرف سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg,R.&Grigorenko, E: 1997) الاندفاعية علي أنها "قابلية الاستجابة باندفاع بدون النظر للعواقب بشكل كاف" والأفراد المندفعون هم "الذين يقدمون حولا سريعة للمشكلات دون اعتبار كاف للدقة المطلوبة لهذه الحلول" ويشير كاجان وآخرون (Kagan, J.et al.: 1966)"إلي أن استجابتهم تكون في زمن أقل و تتسم بعدد أخطاء كثير نسبيا"وهم بذلك قد يهدفون لتحسين النظرة نحوهم من خلال النجاح السريع دون اكرات بعدد الأخطاء أو تجنب الفشل،مما يجعلهم يظهرون مستويات أداء أقل و دافعيه أقل للسيطرة علي المهمات وانتباه أقل لضبط المثبرات.ويؤكد

العلماء تأثير ذلك علي الانتباه و التعلم لدي هؤلاء الأفراد.
(Kagan, J.et al.: 1966) (Sternberg,R.&Grigorenko, E: 1997)

مدخلات مع الدراسة الحالية

١. بداية معرفة الباحثة بموضوع التقييم الدينامي و الذكاء الوجداني كان في مؤتمر علم النفس السنوي الذي تقيمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية (عام ١٩٩٩) ،و ذلك في ندوة للأستاذة الدكتورة/صفاء الأعر

٢. يوجد العديد من الدراسات غير العربية التي تتحدث في مجال التقييم الدينامي و علاقته بالتقييم التقليدي- (السيكومتري-الاستاتيكي)- ومنظومة التقييم المعرفي ، باللغات الإنجليزية و الفرنسية والألمانية والإيطالية و الأسبانية و العبرية.وقد استطاعت الباحثة الاطلاع علي كثير من الدراسات و البحوث باللغة الإنجليزية وبعض الدراسات و البحوث الفرنسية ودراستين باللغة العبرية ،وما تم ترجمته من اللغات الأخرى كالألمانية- إلى الإنجليزية.

٣. تم تطبيق الدراسة الحالية علي عينة أخرى من الأطفال-و ذلك في عيادات خاصة -و كانوا عبارة عن :

- طفلين ذوي اعاقه التوحد(١٩،١٧) سنة عمر زمني، ولم يتم تحديد العمر العقلي لهما كأساس لوضعهما كنزولين بمستشفى أمراض عقلية خاصة ، وهما غير مصريين الجنسية

- طفلة تعاني من صعوبات تعلم بالصف الثالث الابتدائي ،عمرها الزمني ٩ سنوات و عمرها العقلي حدد بواسطة المدرسة ب (٦٠ علي مقياس بينيه ط ٤) - مصرية الجنسية

- طفل يعاني من نشاط زائد و إعاقه عقلية مصاحبة ،عمره الزمني ١٠ سنوات ، وعمره العقلي حدد بواسطة المدرسة ب (٥٠ علي مقياس بينيه ط ٤) - مصري الجنسية

• طفلة تعاني من اضطرابات و ضلالات ذهانية بالإضافة إلي تخلف عقلي و صعوبات دراسية و مشكلات بيئية و اجتماعية، عمرها الزمني ١٤ سنة، وعمرها العقلي حدد بواسطة الأخصائية النفسية بأحد المستشفيات الخاصة ب (٤٠ علي مقياس بينيه ط ٤) - مصرية الجنسية- و هي نزيلة نهائية لبعض الوقت بالمستشفى.

• طفل متفوق عقليا، عمره الزمني ٤ سنوات و ٥ شهور، عمره العقلي كما حدد بواسطة المدرسة ب (٧٠ علي مقياس بينيه ط ٤) - مصري الجنسي بمدرسة غير مصرية-متردد علي عيادة للأمراض النفسية بسبب البطء الشديد في الأداء -كما تصفه الأم- والعناد و النشاط الزائد وقد كانت النتائج التي توصلت لها الباحثة داله علي القدرة التشخيصية العالية لنظرية (PASS) سواء علي المستوي النظري أو التطبيقي، لكن بسبب التحديد المسبق لموضوع البحث الحالي لم تستطع الباحثة إضافة النتائج الجديدة له و هو ما تأمل في بحوث قادمة.

الفصل الثاني

الخلفيات النظرية

١. مقدمة

٢. الاعاقة العقلية:

٢-١- تعريفات الاعاقة العقلية:

٢-١-١ تعريفات شاملة

تعريف جروسمان وتعريف الرابطة الأمريكية للضعف العقلي، والجمعية الأمريكية

للتخلف العقلي (١٩٩٢)، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤)

٢-١-٢-٢ تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (٢٠٠٢)

٢-٢- تصنيفات الاعاقه العقلية:

٢-٢-١- تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4-1994)

٢-٢-٢- التصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية و

السلوكية (ICD-10) (١٩٩٩)

٢-٢-٣- التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (ICIDH-

2001)

٢-٣- القصور العقلي وزملة داون (زملة داون والنمو المعرفي-الذكاء) (القدرات

الادراكية -القدرات البصرية-مدي الذاكرة البصرية-مدي الذاكرة السمعية-الذاكرة

قصيرة المدي)(القدرة علي حل المشكلات-القدرة علي التواصل)

٣. السلوك الاندفاعي: كأحد أمثلة العوائق الدخيلة علي الأداء-

٣-١- الإندفاعية و الطب النفسي

٣-٢- الإندفاعية و علم النفس العصبي

٣-٣- الإندفاعية و علم نفس الشخصية

٣-٤- الإندفاعية و علم النفس المعرفي

٣-٥ - الإنفاعلية و التعلم

٣-٦ - الاندفاعية و علم النفس الإيجابي

٤. تعريفات الذكاء :

٤-١- (المنحي القياسي- المنحي الارتقائي- منحي معالجة المعلومات) ، مثال علي منحي معالجة المعلومات " نظرية باس PASS ، لداس-تجليري " مثال علي المنحي الارتقائي " الإستدخال عند فيجوتسكي

٤-٢- نموذج العمليات المعرفية : -

٤-٢-١- اختبارات تلك العمليات و مقارنتها باختبارات الذكاء القياسية الحالية

٤-٢-٢- توحيد النموذج لفهم كلا من الذكاء و المهارات التكيفية

٤-٢-٣- تطبيق النموذج لدراسة أفراد معاقين عقليا ذوي زملة داوون و

معاقين عقليا بدون زملة داوون

٥. قياس الذكاء :

٥-١ التقييم الدينامي و السيكمترات التقليدية/الاستاتيكية:

٥-١-١- مقارنة بين المنحيين:

٥-١-٢- وظيفة التقييم الدينامي

٥-١-٣- بنائية التقييم الدينامي-

٥-١-٤- الصدق و الثبات

٥-١-٥- العناصر غير المعرفية داخل التقييم الدينامي

٥-٢- أصول التقييم الدينامي:

٥-٢-١- اعتبارات في القرن العشرين

٥-٢-٢- نظرية النشاط

٥-٣-٣- جدول ملخص للمناحي و النظريات الأخرى غير فيجوتسكي

وفيرشتين التي تناولت أشكالا مختلفة من القياسات الدينامية.

٦. الأسس النظرية للقياس الدينامي

١-٦ قابلية البناء المعرفي للتشكل (ق ب م ت) structural cognitive
: modifiability (SCM)

١-١-٦-١ الأسس العصبية كشأن بيولوجي ؛ اللدانه للعقل البشري

٢-٦-٢ حيز النمو الممكن (ح.ن.م) zone of proximal development
(zpd)

٢-٦-٢-١-١ تعريفه ،مراحله

٢-٦-٢-٢-٢ مستويات القدرة علي التعلم النمائيان

٢-٦-٢-٣-٢ حيز النمو الممكن وعلامات النمو السيكولوجية المميزة (العلاقة

الجدلية بين النمو والتعلم -استعراض النظريات الرئيسية التي تناقش علاقة
النمو والتعلم عند الأطفال)

٣-٦-٣ خبرة التعلم الوسيط (خ ت و) Mediated Learning Experience
(MLE)

٣-٦-٣-١-١ تعريف وتوظيف التعلم الوسيط-محكات التعلم الوسيط - شروط التعلم
للاوسيط

٣-٦-٣-٢-٢ العمليات العقلية العليا - الخريطة المعرفية- الفعل العقلي

٣-٦-٣-٣-٢ الوظائف العقلية المعيبة(قائمه العيوب المعرفية-العملية و الوظيفة-

الاستراتيجيات المعرفية-النمط المعرفي)

مقدمة

يتناول هذا الفصل الخلفيات النظرية التي قام عليها البحث الحالي، حيث يستعرض الإعاقة العقلية من حيث تعريفاتها وتصنيفاتها المختلفة وكذلك الارتباط بين الإعاقة العقلية وزملة داون، وكيف يؤثر السلوك الاندفاعي في الأداء، ثم ما تعريفات الذكاء من خلال استعراض المناحي المختلفة ومن أهمها منحي معالجة المعلومات "مثال نموذج لوريا-داس" والمنحي الارتقائي "الاستخال عند فيجوتسكي"، ثم كيفية قياس الذكاء/ ما هي المناحي المختلفة التي تستخدم لقياس الذكاء "المنحي التقليدي، والمنحي الدينامي"، ثم استعراض الأصول الأساسية للتقييم الدينامي وكذلك الأسس النظرية له مثل "قابلية البناء المعرفي للتشكل وحيز النمو الممكن وخبرة التعلم الوسيط"

٢ - المعاقون عقليا :

٢-١ - تعريفات الإعاقة العقلية

٢-١-١ مقدمة: العرب الأول والذكاء والإعاقة العقلية:

تعتبر ظاهره الإعاقة العقلية ظاهره متعددة الأبعاد، تتداخل مجالات متعددة في دراستها كالتربيه وعلم النفس والاجتماع والقانون والإحصاء، مما أدى لوجود مشكلات في تعريفها وتشخيصها ، من هذه المشكلات:

- ١- استخدام الباحثين العرب في الوقت الراهن لمصطلحات معربة عن أبحاث أمريكية وبريطانية، مما أدى لتعدد المصطلحات في اللغة العربية مثل: القصور العقلي، والنقص العقلي، والتأخر العقلي، والشذوذ العقلي والإعاقة العقلية.. الخ
- ٢- استخدام الباحثين العرب لمصطلحات تخلي الباحثون الأجانب عنها مثل بدون عقل Amenita، صغير العقل Olgophrenia، ونقصان العقل Mental deficiency، وأبدلوا بالتخلف العقلي Mental sub normality في المملكة المتحدة وبعض الدول الأوروبية، وبالتأخر العقلي Mental retardation في الولايات المتحدة والدول الاسكندنافية " (عبد الرحمن سليمان: ١٩٩٨)

٣- اختلاف الباحثين العرب في الترجمة من لغات أخرى كالإنجليزية مما أظهر خلطاً كبيراً بين مصطلحات مثل : (impairment; disability ; disorder ; defect ; handicap; retard) .

٤- إنه مما لا شك فيه أن للعرب المسلمين الأوائل سبقهم في مجال الذكاء واختباراتهِ وتحديد صورهِ وأشكالهِ وقد أشار (إسماعيل عبد الكافي: ١٩٩٥) إلي إهتمام العرب المسلمين بمجال الذكاء والذي ينبع من إهتمام الإسلام بالعقل البشري الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات حيث وصفوا الذكاء علي أنه "قدره عقليه" وهذا ما يماثل ما توصلت له أحدث الأبحاث العلمية في الوقت الراهن. وقد كان لابن الجوزي^١ السبق في وضع تصنيفات كثيرة بلغت فيما ذكر الرواة خمسين ومائتي كتاباً عن الذكاء وما يصفه واختباراتهِ. (إسماعيل عبد الكافي: مرجع سابق، ٢٥٦) ومن أقوال ابن الجوزي "إن أجل الأشياء موهبة العقل فإنه الآلة في تحصيل معرفه الإله، وبه تضبط المصالح وتلحظ العواقب وتُدرك الغوا مض وتجمع الفضائل" (ابن الجوزي : ١٩٨٨، ٥٠)

وقد كان الزرنوجي ذو سبق في تحديد طرق اكتساب الذكاء من خلال التعلم، فمن القواعد التي يراها "أنه لا يكتسب المتعلم شيئاً لا يفهم فانه يورث كلاله الطبع ويذهب الفطنة ويضيع أوقاته" (إسماعيل عبد الكافي :مرجع سابق، ٢٦١)

هذا وقد كان لابن خلدون^٢ في مقدمته (الفصل الأخير) - السبق الذي حدد فيه الأساليب الناجحة التي تربط للذكاء بالتعلم فمن أقواله أنه يجب "مراعاة ميول الطالب ومستواه عند تقديم المواد الدراسية له والالتفات إلى مدي طاقته الإدراكية ليكون فهم-المادة- سهلاً ومعرفتها ميسره، وذلك يشعر المتعلم بالنقطة ويفتح له باب النجاح" "إن محاولة مطالبه المتعلم بتفهم المطالب العسيرة والغامضة- وهنا يقصد التي تفوق مستواه بكثير - محاولة عقيمة تعوق إدراك الطفل وتؤدي إلي إجهاد عقله وتوتره النفسي ونفوره من العلم وهجره للتعلم" إن هذا اللون -العسير- في التعليم

^١ الحافظ جمال أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي القرشي البغدادي
^٢ أبو الاجتماع المعاصر

يضعف ثقة المتعلم بنفسه ويحرمه من الغذاء العقلي الملائم فتتعطل قدراته ويتأخر نموه ويتعثر في تقدمه ، وكل ذلك يؤثر علي فطنته وذكائه"

(مرجع سابق، ٢٦٠)

ويري ابن سينا (في كتابه السياسة) "أن من واجب المسئول عن الصبي أن يدرس استعداداته ويحاول كشف ميوله ، لكي يوجهه إلي ما يلائم نكاهه ومزاجه وطاقاته الجسمية والعقلية" فهو بذلك يدرك تماما الخطر الكامن وراء اتجاه الفرد إلي عمل لا يناسبه.

(مرجع سابق ، ٢٦٣)

أما حجة الإسلام أبو حامد الغزالي فقد تناول في كتاباته الفروق الفردية بين المتعلمين حيث "ينبه المعلم إلي وجوب تحسس قدرات المتعلم وطاقاته العقلية ، ويرى أن تجاوز ذلك ينفر المتعلم أو يخطئ عليه عقله" ومن آرائه التربوية ضرورة الوصول لأعماق نفس الطفل وقدراته"

(مرجع سابق، ٢٦٤-٢٦٥)

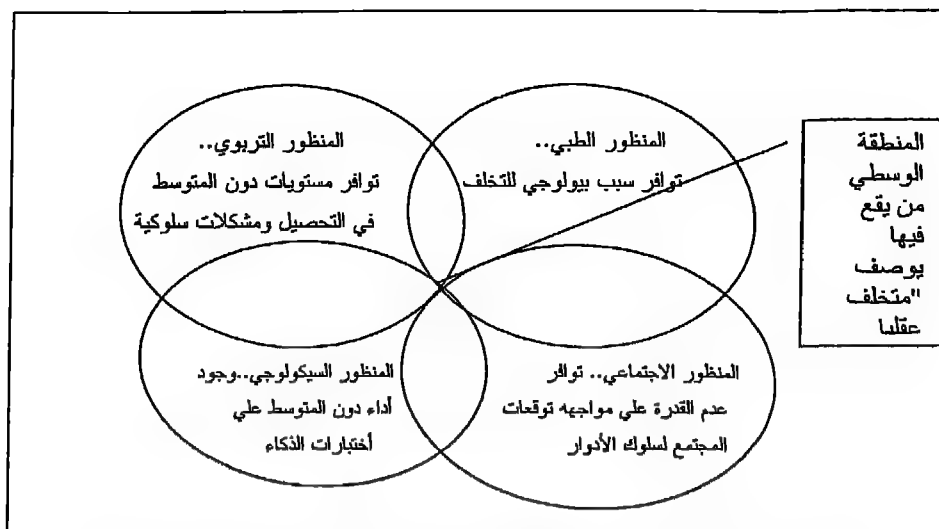
أما عن اختبارات الذكاء عند العرب المسلمين : فقد كان المربون يعتمدون علي التجربة والحكم علي النتيجة ، ويختبرون التلميذ ليروا ما إذا كان يميل إلي الحفظ أو يميل إلي التعمق والتفكير ، وقد قامت فكرتهم هذه علي ما أشار له أبو حامد الغزالي في أصول التعلم ومنابع الذكاء أن "التعليم يقع أولا عن طريق الحس ثم التفكير والقياس وأخيرا الحدس"

(مرجع سابق، ٢٦٥-٢٦٦)

مما سبق يتضح أن: هناك العديد من الرؤى السابقة للعرب عن الذكاء والتعلم والفروق الفردية بين المتعلمين . كذلك وجود تعددية من ناحية تحديد مصطلح . أما بخصوص التعريف للإعاقة العقلية فنجد أيضا أنه قد تعددت تعريفات الإعاقة العقلية كل حسب وجهه نظره:

١. طبية عضوية ومن ثم تعرف الإعاقة العقلية مركزه علي الجوانب الجسمية والعصبية والجهاز العصبي المركزي (الإحساس) والمرحلة التي يحدث فيها التخلف وأسبابه (وراثة/بيئة) حيث يتم وصف سلوك الفرد وعلاقة ذلك بالإصابة العضوية أو عيوب الجهاز العصبي المركزي المتصل بالأداء العقلي ، والذي يؤثر علي ذكاء الفرد بدرجة واضحة .

٢. إجتماعية: من ثم يركز علي مفهوم الصلاحية والكفاءة الاجتماعية ،حيث توافق الفرد ونضجة الاجتماعي و الشخصي .
٣. تعليمية وتربوية: من ثم تربط بين نسبة الذكاء كداله علي النشاط العقلي أو التخلف وارتباط ذلك بالبطء أو القصور في عملية التعلم
٤. قانونية /تشريعية : حيث تعني بتحديد مسؤولية الفرد عن (الاعتماد علي النفس /كسب العيش) وكذلك مسؤولية المجتمع نحوه (مدنيه/جنائية)
٥. إحصائية: يري فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) أن التعريفات الإحصائية تأخذ في اعتبارها القياسات السيكومترية سواء لنسبة الذكاء أو العمر العقلي ومدى بعدها متدنية عن المتوسط الخاص بمجتمع معياري أو مجموعه مرجعية مناسبة
٦. سلوكية: حيث تضع في الاعتبار النتائج المترتبة علي التخلف مثل السلوك الاجتماعي والتكيف والنضج الاجتماعي وقابليات التعلم و التدريب و السلامة
٧. شاملة : مثل تعريفات كلا من
- (أ) هير (١٩٥٩) "حاله تتميز بمستوي وظيفي دون المتوسط ،ويبدأ في أثناء فترة النمو ، ويصاحب هذه الحالة قصورا في السلوك التوافقي للفرد"
- (عبد الرحمن سليمان : ١٩٩٨ ، ٨٥) (Hardman,et.al:1999,262)
- (ب) جروسمان (١٩٨٣) حيث أكد جروسمان أن من يقع في المنطقة الوسطي المتداخلة بين جميع المحكات فهو متخلف عقليا :



شكل (٢-١) يوضح رسماً تخطيطياً لتعريف جروسمان الشامل للتخلف العقلي

٨. يشير جروسمان (١٩٨٣) أن الأفراد المتأخرين عقلياً هم "المتصفون بوظيفته عقلية دون المتوسط بشكل واضح متزامنة مع نقص في السلوك التكيفي، ويشترط حدوث هذه الأعراض خلال الطفولة المبكرة أو قبل سن المراهقة، أي أنها تسبق سن ١٨ سنة" (Grossman, et.al: 1983, 1-13)

٩. ومن ثم نلاحظ أن

أ) السلوك التكيفي عند هيبير يصبح ذكاء منخفض ، أما جروسمان فيري تسلازم وتزامن الذكاء المنخفض مع السلوك التكيفي غير الملائم ،

ب) بالإضافة إلي امتداد الفترة النمائية عند جروسمان حتى سن ١٨ سنة ،

ج) كذلك كثره مجالات التوافق عند جروسمان بالمقارنة بهيبير

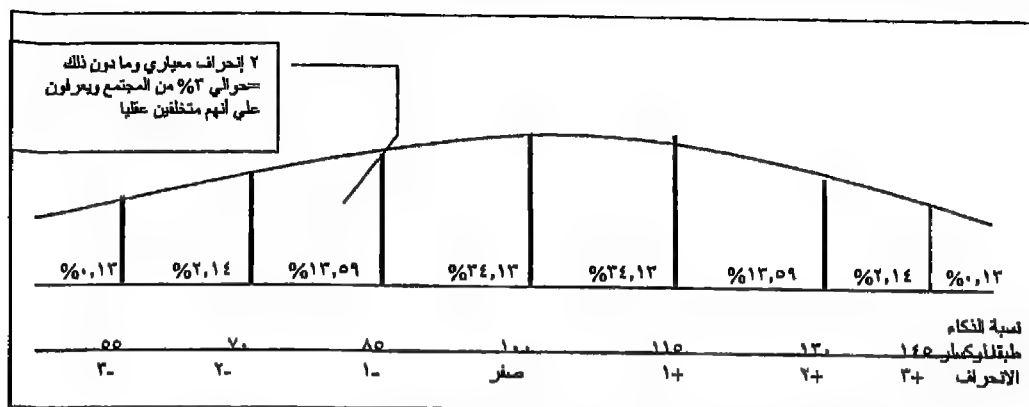
١٠. نظراً لشمولية تعريف جروسمان فقد اتخذت منه الرابطة الأمريكية للضعف العقلي^٣ والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي^٤ (١٩٩٢) والجمعية الأمريكية للطب النفسي^٥ (١٩٩٤) تعريفاً للإعاقة العقلية ، وذلك لاشتماله علي ثلاثة محكات به :-

^٣ American Association of Mental Deficiency (AAMD)

^٤ American Association of Mental Retardation (AAMR)

^٥ American Psychiatric Association (APA)

١. أداء ذهني وظيفي دون المتوسط :- (وظيفة عقلية عامه دون المتوسط) ،
نتعرف عليها من خلال اختبار ذكاء فردي لفظي يتم حساب درجة الفرد عليه
من خلال مقارنتها بالتوزيع الاعتدالي للدرجات :
(فتحي الزيات(١٩٨٣) في عبد الرحمن سليمان١٩٩٨، ٨٣ - ٨٥)
مما سبق يتضح أن الفرد يصنف علي أنه معاق عقليا إذا حصل علي نسبة تقل عن



٢. المحك الثاني: عيوب أو جوانب قصور صاحبه في السلوك التكيفي الحالي:-
يشترط ظهور الأداء المتدني في اثنين علي الأقل من المجالات العشرة التالية :-
الاتصال (التخاطب) ، استخدام إمكانات المجتمع ، رعاية الذات، العيش في منزل،
التعامل مع الآخرين من خلال مهارات إجتماعية، التوجيه الذاتي، ، الصحة، السلامة
،المهارات الأكاديمية الوظيفية ،العمل،أوقات الفراغ (Grossman,1983,11)
(عبد الرحمن سليمان:١٩٩٨، ٧٩)(26- 261 , 1999, et.al Harman 2)
(Redden,S.C.et.al.:2002, 3-4)

٣. المحك الثالث السن الذي تحدث فيه الظاهرة :- يشترط التعريف حدوث الإعاقة ما بين فترة الحمل و سن ١٨ سنة عمر حيث يؤكد جروسمان (١٩٨٣) أن التأخر النمائي يظهر في : تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو الناتج عن تلف المخ أو فساد العمليات في النظام العصبي المركزي ،أو تراجع من الحالة العادية لأسباب نفسية- إجتماعية .

٤. من ثم، يري فتحي الزيات أن التعريف السابق يشير لثلاثة مجالات :
(١) سيكولوجي :حيث يتضمن الأداء الوظيفي العقلي العام دون المتوسط بشكل واضح.

(٢) إجتماعية : حيث ينطوي علي أشكال القصور في السلوك التكيفي
(٣) تعليمي : حيث تضمن وجود تأثير سالب علي الأداء التعليمي للطفل ، كما يري أن التعريف لم يشر للمظاهر الطبية والأسباب المحتملة للإعاقة
(Grossman,1983,11-13) (فتحي الزيات: ١٩٨٣، ٩٠) (عبد الرحمن سليمان ١٩٩٨ : ٧٦)

وهنا تري الباحثة أن إهتمام التعريف بالجانب التعليمي ليس بالقدر الكاف للحكم علي كفاءة فرد ما من خلال السلوك التكيفي أو المسؤولية الاجتماعية ،وذلك لأن المهارات الاجتماعية تعتمد علي القدرات العقلية المعرفية و ليس علي الجوانب الاجتماعية خاصة في ضوء ما يتوفر في ظل الاختبارات المعيارية التقليدية ،
كذلك تتفق الباحثة مع عبد الرحمن سليمان في إشارته لعدم تضمن التعريف لفئه التخلف العقلي الهامشي ،واشتماله فقط علي ما أورده هيبير من تقسيمات :

نسبة الذكاء	وصف مستوى الإعاقة
٦٨-٨٤	تخلف عقلي هامشي
٥٢-٦٧	تخلف عقلي معتدل
٣٦-٥١	تخلف عقلي متوسط
٢٠-٣٥	تخلف عقلي شديد
أقل من ٢٠	تخلف عقلي عميق /مطبق

جدول (١-٢) نسب الذكاء طبقا لتعريف جروسمان (١٩٨٣)

هذا ونلاحظ أن تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٢) يختلف كثيرا عن تعريفها للتخلف العقلي (١٩٨٣)^١ ، ويتمثل هذا الاختلاف بين التعريفين في أن:

١. السلوك التكيفي تم تحديده في العشرة مجالات - السابقة - بشكل واضح
٢. التعريف الجديد أصبح عمليا أكثر ، حيث يفترض وجود تفاعل بين ثلاثة مجالات: قدرات الفرد (مثال الذكاء و السلوك التكيفي) ، والسياقات البيئية المحيطة بالفرد وبوظائفه (مثال المنزل، والعمل، والمدرسة، والمجتمع) والحاجة لمستويات متنوعة من الدعم Prompting الذي قد يختلف علي مدي الحياة.

(Redden,S.C.et.al.:2002, 4)

- وتري الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في برنامجها التصنيفي للتخلف العقلي (١٩٩٢/ ١٩٩٤) أن التعريف و التصنيف يجب أن يحدد من خلال مستويات الدعم إضافة إلي مستويات شدة الإعاقة والتي تشمل (تخلف عقلي خفيف، متوسط ، شديد ، عميق) . وتتمثل مستويات الدعم في:

م	مستوي الدعم
١	الدعم "عند الحاجة " .تميز بحدث طبيعي ، الشخص لا يحتاج للدعم دائما، تتمثل حاجته للدعم في فترة قصيرة في مدي الحياة وتسمى بالفترة التحولية transitions مثال (فقد الوظيفة ،أو أزمة صحية) الدعم المتقطع قد يكون قويا أو محدودا وذلك حسب الحاجة إليه.
٢	المتقطع/عند الحاجة Intermittent
٣	تتميز قوه الدعم هنا بمدي الاتساق بين الزمن و الزمن المحدد للأداء ولكن هنا الدعم ليس متقطعا في طبيعته ،ولكنه قد يتطلب عدد قليل من الأعضاء و يتكلف أقل من المستويات الكبيرة من الدعم(مثال: وقت محدد يتم فيه التدريب من أجل تولي وظيفة ما ، دعم في الفترة الانتقالية أثناء المدرسة في مرحلة البلوغ)
٤	في كثير من المواقف/ممتد Extensive
	يتميز الدعم بالتدخل المنتظم (مثال: المشاركة اليومية) في بعض البيئات الأخرى (مثل العمل أو المنزل) وليس له وقت محدد (مثال :دعم طويل المدي للحياة المنزلية)

^١ الذي هو "تعريف جروسمان"

٤	في معظم المواقف منتشر Pervasive	يتميز الدعم بثباته، وقوته العالية، الذي يعطي عبر البيانات ، إمكانية طبيعة الحياة المعززة . الدعم المنتشر يتضمن بالضبط أعضاء جماعة أكثر و غير مقتحم عن الدعم الممتد أو المحدد الوقت
---	------------------------------------	--

جدول (٢-٢) مستويات الدعم تبعا لشدة الإعاقة

(Redden,S.C.et.al.:2002, 3-4) (Harman 2,et.al , 1999,261-26)

تري الباحثة أن هذا التحديد السابق للإعاقة العقلية بناء علي مستوي الدعم كان أحد الخطوات التمهيدية لما وضعت التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١) من تصنيف جديد للإعاقة/القصور يقوم علي السلم السلبي أي يحدد مدي القصور، كما سيلي شرح ذلك تفصيلا.

• وقد أصدرت الجمعية الأمريكية للتخالف العقلي (٢٠٠٢)^٧ تعريفا للإعاقة

العقلية:

وقد اعتمد هذا التعريف علي تعريف ١٩٩٢ ويوضح أن الإعاقة العقلية هي "عدم القدرة التي تتميز بتحديد دال في كلا من الوظيفة العقلية و السلوك التكيفي في استخدام المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية، ويشترط وجود هذا القصور قبل سن ١٨ سنة" (<http://ericec.org>)

من ثم يتطلب تشخيص فرد ما علي أنه معاق عقليا -تبعا للتعريف الحالي ثلاثة مكونات: ١.نسبة ذكاء حوالي ٧٠% أو أقل
٢.قصور واضح في السلوك التكيفي
٣. حدوث العجز قبل سن ١٨ سنة

⁷ تم وضع هذا التعريف في عام ٢٠٠١ وصدر بعد مراجعته في عام ٢٠٠٢ (Redden,S.C.et.al.:2002, 4)

مستويات الاعاقة العقلية تبعا للتعريف ٢٠٠٢

وصف مستوى الاعاقة	نسبة الذكاء
تخلف عقلي معتدل	٥٠/٥٥ إلى ٧٠
تخلف عقلي متوسط	٣٥/٤٠ إلى ٥٠/٥٥
تخلف عقلي شديد	٢٠/٢٥ إلى ٣٥/٤٠
تخلف عقلي عميق /مطبق	٢٠/٢٥ فأقل

جدول (٢-٣) مستويات الاعاقة العقلية تبعا لتعريف (٢٠٠٢)

ويتشابه تعريف ٢٠٠٢ مع تعريف ١٩٩٢ في أن تعريف ٢٠٠٢ يتضمن:

١. الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي والسن كبداية لتحديد التشخيص السليم التأكيد علي ضرورة تحديد مستوى الدعم والمساعدة الذي يحتاج له الفرد عند تصنيف الفرد في كل فئة من الفئات. حيث يتدرج الدعم من دعم مؤقت إلى دعم مدي الحياة
٣. تشابه التقسيم لمستويات الاعاقة

ويختلف تعريف ٢٠٠٢ عن تعريف ١٩٩٢ في أن تعريف ٢٠٠٢ يتضمن:

١. أنه أضاف مستوى الانحراف المعياري داخل المجال العقلي
٢. أضاف مجالات خاصة بالأبعاد العقلية كالمشاركة و التفاعل والأدوار الاجتماعية كمنحي متعدد الأبعاد لتشخيص الاعاقة العقلية
٣. توضيح أن السلوك التكيفي يشتمل علي مهارات اجتماعية و عملية و مفاهيمية تظهر من خلال أداء الفرد
٤. اعاده النظر للتقييم حيث ضرورة أن يشتمل علي الدعم والتحديد لمدي وقوة هذا الدعم المطلوب

٢-٢- تصنيفات الاعاقه العقلية:

٢-٢-١- تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-4-1994)

٢-٢-٢-التصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية
(ICD-10) (١٩٩٩)

٢-٢-٣- التصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (ICIDH-2001)

٢-٢-١- تتبنى الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) في تصنيفها (DSM-4)

: تعريف جروسمان ،وتصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي علي المستويات
السابقة للإعاقة ، - الإعاقة العقلية غير مفصلة الشدة :وتفترض وجود إعاقة عقلية
شديدة مع عدم القدرة علي قياس ذكاء الشخص بواسطة الاختبارات المعيارية (مثل
الأفراد شديدي الإعاقة أو غير المتعاونين أو الرضع) هذا ويضيف كابلان وسادوك
-(Kaplan &Sadock,1995):-

١. أن الإعاقة العقلية تحدث في ٣% من الأطفال الأحياء وفي ١% من السكان
وتتراوح نسبة الأولاد للبنات بين ١-١,٥ % ،وأنة تبعاً للتشخيص السابق فإن حوالي
٨٥% من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يقعون في فئة خفيفي الإعاقة ويعتبرون قابلين
للتعلم ويستطيعون الوصول علي الصف السادس التعليمي ،وحوالي ١٠% هم من
النمط المتوسط ويعتبرون قابلين للتدريب ويمكنهم التعلم حتى الصف الثاني التعليمي
،وحوالي ٣-٤% من النمط الشديد ،وحوالي ١-٢% من النمط المطبق

٢. يقدم علم أسباب الأمراض (Etiology) تفسيرات متعددة للإعاقة العقلية إما

ناتجة عن :

٢-١- الأسباب الجينية :- حيث أخطاء وراثية في الأبيض مثل الفينيل كيتون
يوربا ، ومرض التاي -ساتشز Tay-sachs disease . أو - اضطراب
الكروموزومات : مثل زملة داون (حيث اضطراب في الكروموزوم ٢١ حيث يكون
مثلاً) ، زملة فراجل Fragil X syndrome ،

٢-٢- نفس-اجتماعية :- تحدث بسبب نقص شديد في المثيرات العقلية ،وفي

الغالب يكون أصحابها من خفيفي الإعاقة

٢-٣- أخرى: مثل إصابة المخ في مرحلة ما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها
مثال : الحسبة الألمانية الولادية أو الزملة الكحولية التي تحدث للطفل أثناء الحمل
،التسمم ،..... الخ

٣- إعتبارات عامه :- يشيع بين تلك الفئة نقص في تقدير الذات مع عدم وجود
نمط سلوكي شائع بينهم غير أن ٢ من كل ٣ مرضي يقترن لديهم الإعاقة العقلية
باضطرابات عقلية أخرى (كابلان وسادوك 227-228 , 1995 , Kaplan ,H &Saddock,B)
٢-٢-٢- التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية

(١٩٩٩) (ICD-10):^١

استعرض التصنيف التعريفات الخاصة بالإعاقة العقلية بشكل أكثر تفصيلا حيث
عرف الإعاقة العقلية علي أنها :

" حاله من توقف النماء العقلي أو عدم اكتماله ،تتميز بشكل خاص باختلال في
المهارات ، ويظهر ذلك في فتره النمو ويؤثر علي مستوي الذكاء العام سواء
القدرات المعرفية واللغوية و الحركية والاجتماعية ،وقد تحدث الإعاقة العقلية مع أو
بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر ، ولكن الأفراد المتخلفين عقليا قد يصابون
بكل أنواع الاضطرابات النفسية ،بل إن معدل انتشارها بينهم أكبر وتصاب
الإعاقة اختلالا في السلوك التكيفي وذلك حسب البيئة المحيطة بالمرضى ،الدلائل
التشخيصية : يظهرون اختلافا كبيرا في : اللغة أو قد يمتلكون مهارة أعلي في أحد
المجالات مثل الاختبارات التي تقيس القدرة البصرية - الفراغية البسيطة لذا
يجب عمل تقييمات شاملة قبل التصنيف . هذا ويقسم التصنيف فئات الإعاقة العقلية
إلى تخلف عقلي بسيط ،تخلف عقلي متوسط الشدة، وتخلف عقلي شديد ،وتخلف
عقلي عميق ،وتخلف عقلي غير مميز

^١ التصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية (ICD-10) The International
Classification of Disorders

٢-٣-٢- تصنيف الدولي لتأدية الوظائف و العجز والصحة (٢٠٠١):^١

يؤكد التصنيف الحالي علي فكرة أن الاعاقة يتم تصنيفها تبعاً لما يأتي :

(١) قدرة الفرد/أو العضو المسئول علي أن يؤدي الوظائف أو عجزه عن ذلك ،

من حيث (الوظائف و البني الجسمية و الأنشطة و المساهمة)

(٢) العوامل الظرفية (أي الظروف المحيطة بالفرد) وتشمل (العوامل البيئية -
العوامل الشخصية) . ويتم التفاعل بين تلك المكونات حيث أن تأدية الوظائف من
فرد ما ، في ميدان /مجال ما، {هي عبارة عن تفاعل أو علاقة معقدة بين المشاكل
الصحية و العوامل الظرفية (سواء البيئية أو الشخصية)}، وينتج حدوث العجز بسبب :
١. قصور ما ، مما يؤدي إلى تحديد في قدره الفرد .

٢. أو بسبب تقليص/قصور في الانجاز ناتج عن هذا التحديد.

٣. وقد يوجد قصور دون تحديد للقدرة ، أو وجود مشاكل في الانجاز في المحيط
الحالي للفرد (مثال وضع الطفل في جمعية إيواء يؤدي إلى فقدان بعض المهارات
الاجتماعية).

ويعرف التصنيف الوظائف و البني الجسمية و القصور كالاتي:

• "الوظائف الجسمية هي الوظائف الفيزيولوجية لأجهزة الجسم (بما في ذلك
الوظائف النفسية أو العقلية)"

فالتصنيف يعتبر العقل هو أحد الوظائف الفسيولوجية مثل أي عضو في الجسم
، مؤكداً أن الاعاقة العقلية لا تنتج فقط عن قصور في الوظائف العقلية فقط و لكنها
تنتج عن قصور في أكثر من عضو فسيولوجي ، والمثال التالي يوضح ذلك: ثلاثة
أطفال يعانون من تخلف عقلي و تتساوى نسب ذكاءهم علي أحد الاختبارات
للتقليدية ، عند دراسة الأسباب الحقيقية لكل فرد من الثلاثة وجد أن :

الأول يعاني من قصور فعلي في الوظائف العقلية الأساسية قد يكون ناجماً عن
تلف في المخ ، أو وراثته لجينات معيبة ، أو اضطراب كروموزومي مثل نوي

^١ International Classification of Function-Disability & Health (ICIDH-2)
تقدم الباحثة بالشكر إلى الأستاذ الدكتور روبين مالك وإيم لإمداده لها بموقع التصنيف الإلكتروني علي الإنترنت. وكذلك بالنسخة العربية - غير
المراجعة - للتصنيف .

زملة داون مما أدى إلي أن أصبحت قدراته محدودة. الثاني يعاني من عدم القدرة علي استخدام قدراته العقلية مما يؤدي إلي تقليص في إنجازه للمهام المطلوبة منه فيظهر أدأؤه عليها غير دال عن مستوي قدراته الحقيقية، وقد يرجع عدم قدرته علي استخدام ما يمتلكه من قدرات عقلية بسبب مشكلات يعاني منها في الحواس المسؤله عن " المدخلات" ...

الثالث يعاني من قصور ناتج عن عدم توفر البيئة التي تستثير قدراته العقلية مما لم يتح له الفرصة للتعرف علي قدراته وتنميتها .

مما سبق يتضح الاختلاف التام بين الثلاثة أطفال، وعلية لا يكون من العدل أن نصفهم بأنهم متساويين في القدرة العقلية ، ومن ثم يعرف التصنيف البني
الجسمية و القصور:

- "البني الجسمية هي الأجزاء التشريحية للجسد مثل الأعضاء والأطراف و كذلك مكوناتها" - ويشمل ذلك المخ والوظائف العقلية كأحد بني الجسم -
- "القصور هو المشاكل الحادثة في الوظائف أو البني الجسمية مثل التغير الشديد أو فقدان لتلك الوظائف أو البني"
هذا و يوضح التصنيف أنه :

(١) "لا يمكن تعريف مكونات القصور إلا من قبل خبراء لهم المقدرة على مقارنة الوظائف البدنية و العقلية باستخدام المعايير."

ويري التصنيف ضرورة أن يقوم بالتشخيص خبراء وألا يقتصر الحكم فيه -عند تشخيص الاعاقة العقلية علي سبيل المثال- علي الحكم علي قدرات الفرد العقلية فقط ،بل يجب أن يشمل الوظائف البدنية و العقلية معا ،كأن نقول أن الفرد يعاني من قصور نظر بالإضافة إلى صعوبات في النطق والكلام بالإضافة إلى قصور في القدرات العقلية علي أحد الاختبارات المعيارية ، وبذلك نعطي فرصة للحكم السليم علي الفرد من حيث :هل الاختبارات الفرعية للقدرات العقلية وضعت في الاعتبار كون الفرد يعاني من مشكلات في الوظائف البدنية مما يكون له أثره علي أدائه علي المهام المرتبطة بذلك؟

(٢) "يمكن أن يكون القصور وقتيًا أو دائما أو تصاعديًا أو تنهقرًا أو مستقرًا أو متقطعًا أو متواصلًا، ويمكن أن يكون الانحراف عن المعيار خفيفًا أو شديدًا ويمكن أن يتغير مع الوقت. تستعمل كل هذه الخصائص في عمليات الوصف الدقيقة"

ويري التصنيف أن هناك درجات للقصور تتدرج من الخفيف إلى الشديد، وأنها وجود الفرد في أحد درجات القصور لا يعني أنه سيظل مستمرا في هذا المستوى دون تذبذب، ويشير التصنيف على ضرورة أن يشتمل وصف الفرد على ذلك - مثال، قد يكون الطفل معاقا عقليا بدرجة خفيفة الانحراف عن المعيار، ونظرا لأن البيئة لا تعطيه المثيرات الكافية و تتعامل معه على أنه متخلف لا يعي ولا يفهم لذلك يتدهور مستوي قدراته العقلية إلى أدنى مما كان عليه .

كذلك يختلف القصور من كونه دائما أم وقتيا، مثال هل أداء طفل ما على مهمة يألفها هو نفسه أداءه على مهمة أخرى لا يألفها؟، وهل أداء الطفل على مهمة غير مألوفة له بمفرده هو نفسه أداءه على نفس المهمة بمساعدة آخر؟، من ثم يري التصنيف ضرورة أن يوضع وصف دقيق لكل من المهمة المطلوبة من الفرد و البيئة التي يؤدي فيها المهمة و مدي ألفه الفرد بالمهمة....الخ

(٣) "لا يخضع القصور لأسباب الأمراض و لا لكيفية تطورها."

مثلا، زملة داون أو زملة فراجل ... أو غيرها من الإعاقات العقلية الناتجة عن اضطرابات في الكروموزومات أو أخطاء وراثية في الأيض والتي يمكن أن تكون ناتجا عن شذوذ خلقي أو عن أي إصابة ما قد تصاحب بقصور عقلي ولكن لا يعتبر القصور ناتجا عن المرض ولكنه عرض مصاحب .

" فوجود القصور ضروري لافتراض وجود السبب ، لكن وجود السبب غير كاف لتفسير القصور."

و يري التصنيف أن لكل قصور سبب لوجوده ، ولكن وجود سبب لا يعني بالضرورة حدوث قصور - مثال طفله بعد ولادتها لوحظ أن رأسها تشبه الشمامسة مع كبر حجم واضح للجبهة فنصح الناس والديها بإجراء الفحوصات اللازمة ، فمن

المعروف علميا أن تلك الرأس قد نكل إما علي كبر حجم في الجمجمة أو علي استسقاء في الدماغ ، لكن الفحوصات لم تظهر أي اختلال تشريحي في المخ أو الجمجمة وفعلا أظهرت الطفلة تفوقا دراسيا في مرحلة الحضانة ثم في المدرسة الابتدائية. إن ما يوضحه هذا المثال هو ما بصفة التصنيف من أن وجود السبب لا يعني بالضرورة وجود القصور ، لكن لكل قصور سبب وراء حدوث حتى إن لم يتوصل العلم له حتى الآن. (لا يوجد سبب معروف في تلك الحالة وإنما هو مظهر خارجي فقط)، وهذا ما يراه التصنيف من أنه ليس بالضرورة كل مظهر دال علي القصور يعني وجود قصور فعلي.

"كذلك يصاحب القصور خلل في الوظائف أو البنى الجسميّة، و لكن يمكن أن يتعلّق هذا الخلل بأيّ مرض أو اضطراب آخر أو بأية حالة فيزيولوجيّة أخرى."

ويري التصنيف أن القصور سواء عقلي أم جسدي يصاحبه دائما خلل في الوظائف أو البنى الجسميّة ، وهذا يلاحظ عند الأفراد المعاقين عقليا حيث أنه لا توجد إعاقه عقلية خالصة فالفرد كيان كلي ما يصيب جزء منه لا بد وأن يؤثر علي باقي الأجزاء . ويؤكد التصنيف أن الخلل قد لا يكون سببه القصور فقد يرجع سببه لأي مرض أو اضطراب آخر ، وهذا ما يتّضح في حالات الأفراد ذوي زملة داون أو الزملات الأخرى من حيث أنهم لا يعانون فقط من قصور في القدرات العقلية و لكن قد يعانون أيضا من مشكلات في الجهاز التنفسي والقلب والبصر والسمع والكلام ، ومن المؤكد أن كل ذلك لا يحدث بسبب الاضطراب العقلي لكنها زملة من الخلل شمل القدرات العقلية بالإضافة لمشكلات أخرى في أجهزة وبنى جسمية أخرى.

٤) " مفهوم القصور أرحب بكثير من مفهوم المرض أو الاضطراب، فمثلا فقدان الساق يعتبر قصورا في البنية الجسميّة و لا يعتبر اضطرابا أو مرضا."

نظرا لتعدد التسميات - كما سبق - فإن التصنيف الحالي يري أن توحيد المسمي ب"قصور" أفضل من جميع المسميات الأخرى و يؤكد أن القصور هو أرحب من الاضطراب أو المرض ، وتتفق الباحثة مع التصنيف في ذلك .

(٥) " يمكن أن يتسبب قصور ما في قصور آخر، فمثلا يمكن أن تكون هناك علاقة بين القصور في الإدراك ووظائف التفكير."

(٦) يري التصنيف أن "هناك تفاعلا بين العوامل البيئية والوظائف الجسمية" مثال : هناك علاقة بين "المنبهات والانتباه" وقد أكدت الأبحاث ذلك ، لذا يدعو التصنيف إلي وضع العوامل البيئية التي يتم فيها اختبار الفرد كأحد الاعتبارات الرئيسية عند الحكم علي قدرته .

• كذلك وضع التصنيف وصفا موحدا كسليم سليم ^{١٠} للدلالة علي مقدار القصور

وحجمه :

الدلالة	وصف مستوي القصور	مقدار وحجم القصور
٠	لا يوجد قصور	غير موجود / غائب ليس له أهمية
١	قصور خفيف	بسيط/طفيف/صغير
٢	قصور متوسط	معتدل
٣	قصور حاسم	شديد/مرتفع /عال/حاد
٤	قصور كلي	إجمالي/كامل

جدول (٢-٤) وصف مستويات القصور تبعا لتصنيف (ICIDH-2001)

• مما سبق يتضح تطور النظرة للإعاقة ومن ثم لنوي الاحتياجات الخاصة حيث أن القصور كما يري التصنيف السابق لأبد وأن يحدد علي أساس مقدار

^{١٠} تعني كلمة سليم سليمي أن التصنيفات الأخرى تحدد الإعاقة من خلال درجة لدلالة الإيجابييه مثال ذلك : يقال أن الفرد درجة نكاهه "٧٥ درجة" وذلك يعني أن ما يمتلكه من قدرات عقلية = ٧٥ درجة معيارية ، أما التصنيف الحالي فيحدد درجة القصور فيقول مثلا إن درجة قصور الفرد = ٢٤% وهذا يعني أن درجة الفقد في الوظيفة للبناء لو للمضو هي ذات دلالة بسيطة وأن القصور الناتج عن هذا الفقد أو القصور هو "قصور خفيف" ، وهذا الشكل من الاستخدام للسليم السليمي ليس بالجديد علي علم النفس العصبي فقد كان السبق لعالم النيرولوجي "لوريا" في ذلك عندما وضع مقياسه الشهير (لوريا-نيراسكا)

القصور وحجمه والمهمة التي طلب من الفرد أدائها والبيئة التي تم تشخيص القصور بها.

٢-٣ - القصور العقلي (بين ذوي الإعاقة العقلية و الزمات المرتبطة بالإعاقة العقلية):

نرى العديد من التعريفات أن الأفراد ذوي زملة داون يمثلون التصنيفات الفرعية لذوي الإعاقة العقلية مستندين في ذلك علي ما يؤكد علم أسباب الأمراض من أن الإعاقة العقلية قد تنتج عن أسباب منها أخطاء وراثية في الأيض، أو عن اضطراب في الكروموزومات مثل ما يحدث في:

زملة داون (*Down Syndrome*) ، وزملة هشاشة الكروموزوم (*X*) (*Fragil*)
X syndrome ، وزملة نونان *Noonan Syndrome* ، وزملة كلاينفلتر
Klinefelter Syndrome ، وزملة ليث-نهان *Lesch-Nyhan Syndrome* ، وزملة بلاير-ويلي (*Prader-Willi Syndrome*) ، زملة ويلمز *Williams Syndrome*.

ونرى الباحثة أن تلك التعريفات وقعت في مغالطة مفادها أن الإعاقة العقلية قد تنتج كأحد أهم أعراض ومظاهر جميع تلك الزمات ، لكن هذا لا يعني أن أصحاب تلك الزمات يجب تصنيفهم كمعاقين عقليا ، ولتوضيح ذلك ستقوم الباحثة بتعريف زملة داون - حيث أنها تقع في إطار الدراسة الحالية- وما يخص أصحابها من قدرات عقلية:

زملة داون (ز د) (*Down Syndrome "DS"*) :

تنتج عن شذوذ في الكروموزوم رقم ٢١ حيث ينقسم إلى ثلاثة بدلا من زوج واحد في ذلك الكروموزوم فقط ، مما يؤدي لظهور أعراض كلينكية عند هؤلاء الأفراد مثل : تفاوت واسع بينهم في نسب الذكاء يتراوح بين الإعاقة العقلية الشديدة إلى عدم وجود إعاقة عقلية (*Allyn & Bacon:1999*) ويقع غالبية الأفراد من ذوي زملة داون (ز د) بين خفيفي إلى متوسطي الإعاقة العقلية (*Hardman,M.L.*)

273, 1999, et.al.) بالإضافة إلى تفاوت واضح في الخصائص التعليمية ومظهر كلينكي واضح يشمل انحدار العينين وكبر و سمك واكتناز اللسان مع جمجمة قصيرة وعريضة.

١. النمو المعرفي:

يتساءل (لويس:1987, 112, Lewis, V.) هل يعاني ذوي زملة داون (ز د) من تأخر في النمو المعرفي أم يعانون من اختلاف في نمو القدرات المعرفية لديهم ؟ وهل يمر الأطفال ذوي زملة داون (ز د) بنفس المراحل النمائية المعرفية التي يمر بها الأطفال العاديين لكنها تأخذ فترة أكثر امتدادا ؟ أم أن نموهم للمعرفي يختلف ؟

١. الذكاء:- تقرر الأبحاث أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) لا يستطيعون الوصول إلى مستوى أقرانهم من العاديين في الذكاء ، ومن ثم يتساءل لويس (١٩٨٧) ما هو مستوي الذكاء الذي يمكن لذوي زملة داون (ز د) أن يصلوا له ؟ وهل يبقى مستوي ذكاءهم ثابتا طول العمر ؟ وهل تؤثر الظروف البيئية في ذكائهم ؟ من ثم يري لويس أن هناك اتفاقا عاما علي أن نسبة ذكاء ذوي زملة داون (ز د) تتراوح بين مستوي ذكاء ٧٠ في سنوات العمر الأولي ، ولكنه يتدهور بالتقدم العمر . (لويس:1987, 112, Lewis, V.)

وقد أشارت دراساتي Damerrron, 1963; Cunningham & Sloper, (1976) إلى أن مستوي ذكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) في عمر ٣ سنوات كان داخل المعدل الذمائي لأقرانهم من الأطفال العاديين في نفس السن وقد أشارا إلى أن مستوي ذكاء الأطفال في سن ١٢ و ١٨ شهر قد تراوح بين ٨٠ إلى ٩٠ . وأن بعض الأطفال قد تراوح مستوي ذكاءهم بين ٩٠ إلى ١١٠ أي أن ذلك يقع في المعدل العادي للذكاء ، بينما يقررا أنه بالتقدم في العمر يتراوح ذكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) بين ٥٠-٦٠ وذلك عند بلوغهم النصف الثاني من

العام الأول من العمر. (Damerrron, 1963; Cunningham & Sloper, 1976)

هذا وقد أشارت دراسات (Dicks-Mireaux, 1966, 1972) إلى حدوث انخفاض في القدرة العادية لنوي زملة داون (ز د) خلال السنة عشر أسبوعا الأولي من العمر، وقد قرر (Carr, 1970) حدوث ذلك التدهور في القدرات العقلية خلال السنة أسابيع الأولي من العمر. من خلال تلك الدراسات فإنه رغم أن نمو بعض الأطفال من نوي زملة داون (ز د) قد يقع في المعدل الطبيعي للنمو العادي إلا أن العديد منهم قد يكون نموهم أبطأ من الأطفال غير ذوي الإعاقة العقلية خاصة في السنة أسابيع الأولي من العمر، وفي غالبية الحالات يظل معدل النمو العقلي بطيئا حتى سن ستة شهور مقارنة بمعدل نمو الأطفال غير المعاقين عقليا. حيث يكون في ذلك العمر معدل نمو الأطفال العاديين سريعا جدا.

وقد أظهرت التقارير (Oster, 1953; Loeffler & Smith, 1964) أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) تحت سن السنة ومعدل ذكائهم يكون ٧٠ أو أعلى لا يمثلون غالبية بين ذوي زملة داون (ز د).

وقد أشار (Loeffler & Smith, 1964) إلى أن ٣٠% من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتراوح معدل ذكائهم بين ٢٠-٥٠، بينما ٤٧% يتراوح معدل ذكائهم بين ٥٠-٧٠، بينما ٢٣% كان معدل ذكائهم أعلى من ٧٠، وقد اتفق مع هذا البحث العديد من الأبحاث مثل (Cunningham & Sloper, 1976) (Lewis, V.: 1987, 112)

هذا وتشير الأبحاث إلى حدوث فجوة تزداد اتساعا بين مستوي النمو لنوي زملة داون (ز د) والأطفال غير ذوي الإعاقة العقلية (Loeffler & Smith, 1964) (Cornwell & Birch, 1969) (Das, J.P., 2003, b)¹¹، كما أشارت الأبحاث أنه بشكل عام تكون البنات أكثر قدرة من الأولاد حتى في الأعمار الأصغر لدى ذوي زملة داون (ز د) (Clements et al., 1976) من ثم تشير الأدبيات إلى التنوع

¹¹ تقدم الباحثة بالشكر للبروفيسور داس الذي أمدنا بنسخة غير نهائية ملخصة من كتابه " Cognitive Aging and Down syndrome: An interpretation" حيث كان في فترة المراجعة النهائية له في (١٩٠٢-٢٠٠٢).

الواسع المدي في مستوي نكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) والذي يتراوح بين الإعاقة العقلية الشديدة وبين الاقتراب من العاديين، رغم أن الأدبيات تري أن هناك تدهورا كبيرا بصاحب التقدم في السن ،ويري (Shipe& Shotwell, 1965) من خلال أبحاثهما أن للبيئة تأثير قوي علي مدي الاحتفاظ بالقدرات العقلية أو تدهورها حيث أنهما وجدا أن الأطفال من ذوي زملة داون (ز د) الذين ينتقلون بين البيت والمؤسسات التربوية كانوا أفضل من أقرانهم ذوي زملة داون (ز د) الذين يعيشون في المؤسسات التربوية فقط وذلك من خلال تتبع العينتين حتى سن ثلاثة وأربعة سنوات ،وقد أضاف(Lyle,1960; Tizard,1960; Bayley et al,1966) أن معدل نمو الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتزايد عند تقديم المثيرات الإضافية لهم في المؤسسات التربوية وكذلك عند تلقيهم برامج تدخلية متنوعة (Brinkworth,1975; Cunningham& Sloper,1976; Rynders et al.,1978; Buckley,1985) ،

وقد أظهرت الدراسات التتبعية للأطفال ذوي زملة داون (ز د) الذين تلقوا برامج للتدخل الاثرائي أنهم استطاعوا مسايرة أقرانهم من العاديين في أعمار ست أسابيع،ثم في الفترة بين ٦-١٢ شهر ،ثم عام وجميع الدراسات تؤكد علي حدوث مستويات مختلفة من التدهور للأطفال ذوي زملة داون (ز د) خاصة بعد العام الأول من الميلاد إلا أن جميع تلك الأدبيات والدراسات تؤكد كذلك علي أن مستوي التدهور يقل تماما في حالة تعرض الطفل لذوي زملة داون (ز د) لبرامج إثرائية (Das,J.P.,2003,b) هذا وقد قام (Griffiths,1954) بدراسة تتبعية لمجموعه من الأطفال (Das,J.P.,2003,b) من سن سله حيث كان مستوي ذكائهم ٥٦ وقد قدم لهم برنامجا إثرائية شارك فيها والدين ،وقام بقياس ذكائهم ثانية في سن عامين فوجد أنه بلغ ٦٦

مما سبق يتضح أن معظم الدراسات اتفقت علي وجود اختلاف بين ذوي زملة داون (ز د) والعاديين يظهر في العامين الأولين من العمر علي الأكثر،وأن تلك الفجوة أو الاختلاف يزداد كلما تقدم كليهما في العمر ، كذلك فهم مثل كل الأطفال

يتحسنون عندما تقدم لهم المثيرات المناسبة ، كذلك أشارت الدراسات إلى أن إمكاناتهم الحقيقية من المحتمل أن تكون ما زالت قابلة النمو لذا يجب التعميم بأنهم معاقون عقليا وتعميم ذلك ويقرر (Lewis, V.:1987, 114) أن "القدرات العقلية للأطفال ذوي زملة داون (ز د) قابلة للنمو.

القدرات الإدراكية عند ذوي زملة داون (ز د):

يشير لويز (Lewis, V.,1987, 22) إلى أن زملة داون (ز د) ترتبط باضطرابين أساسيين يختلفان في النوع والدرجة وهما التشوهات القلبية والاضطرابات السمعية ، ويرى أن العديد من الأبحاث تشير إلى أن الإدراك عند الراشدين ذوي زملة داون (ز د) يماثل الإدراك عند الأطفال العاديين ، حيث يكون مستوي نمو الوظائف العقلية عند الراشدين ذوي زملة داون (ز د) مماثلا للأطفال العاديين في عمر زمني يتراوح بين 4-6 سنوات. وقد لاحظ أنه توجد دلالة للاختلاف في العمر الزمني لصالح الراشدين ذوي زملة داون (ز د) تتمثل في الخبرات الأكثر تنوعا رغم تشابههم مع الأطفال العاديين في المستوي النمائي ، مما يظهر في الاختلاف في تعامل الراشدين ذوي زملة داون (ز د) مع البيئة بسبب ما وصلوا له من مستوي من الخبرات الإضافية مما يدل على أن للعمر الزمني أثره في زيادة الخبرات.

ويظهر الاختلاف بين العاديين وذوي زملة داون (ز د) في الجوانب التالية :

١. القدرات البصرية :

يشير (O'Conner & Berkson:1963)^{١٢} إلى وجود اختلافات بين الأطفال ذوي زملة داون (ز د) والأطفال المماثلين لهم في العمر في القدرات البصرية .هذا وقد أجري (Fantz&Miranda,1973/1975) العديد من الأبحاث على عينات من ذوي زملة داون (ز د) وأشارت النتائج إلى أنه يوجد اختلافات بين الأطفال ذوي زملة داون (ز د) والعاديين في القدرات الإدراكية للأشكال ذات الأنماط المختلفة

¹² نظرا لعدم وجود أبحاث عربية ولندرة المراجع والأبحاث غير العربية التي تناولت البحث في القدرات المخلفة عند ذوي زملة داون (ز د) فقد اضطرت الباحثة مثل العديد من الباحثين غير العرب إلى الاعتماد على أبحاث غير حديثة ولكنها الوحيدة في المجال على حد علم الباحثة.

(كالمربعات مثلا) خاصة في حالة اختلاف تلك الأشكال في العدد والحجم ،حيث يعاني الأطفال ذوي زملة داون (ز د) من تأخر في التمييز البصري مقارنة بأقرانهم من العاديين وقد ظهر ذلك بشكل أكثر وضوحا كلما زاد التعقيد في الأشكال أو الزيادة والتداخل في عددها وحجمها ويرجع الباحثان ذلك إلي الاختلافات النمائية بين ذوي زملة داون (ز د) وأقرانهم العاديين في الميكانيزمات العصبية والبصرية بالمنح . وقد أكدت تلك النتائج من خلال أبحاث طويلة تتبعية قام بها (Fantz&Miranda,1974) (حيث تم تتبع مجموعه من الأطفال العاديين لمدة ٩ أسابيع ومجموعه من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) لمدة ١٧ أسبوعا) حيث اختبروا الذاكرة التمييزية عند ثلاثة مجموعات من الأطفال من ذوي زملة داون (ز د) وثلاث مجموعات من أقرانهم من العاديين تتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١٦ أسبوعا ،ومن ١٧ إلى ٢٩ أسبوعا، ومن ٣٠ إلى ٤٠ أسبوع) وقد أظهرت النتائج أنه وجود ذاكرة تمييزية للأنماط المجردة عند الأطفال العاديين في كل الأعمار . أما الأطفال ذوي زملة داون (ز د) فقد ظهرت الذاكرة التمييزية عند المجموعتين الأكبر في العمر فقط ،حيث أظهرت مجموعتي العاديين الأكبر في السن قدرة علي تذكر شكل أو شكلين فقط في حالة اختلاف ترتيب الدوائر أو اختلاف ألوان المربعات . أما مجموعه ذوي زملة داون (ز د) الأكبر سنا فقد أظهرت قدرة علي التعرف علي الصور فقط ،ولم تظهر أي مجموعه من ذوي زملة داون (ز د) القدرة علي معرفة المربعات. هذا وقد أظهرت مجموعته العاديين الأكبر سنا قدرة علي التذكر التمييزي للألوان ،في حين لم تستطع أي من مجموعات ذوي زملة داون (ز د) التمييز للألوان من أهم ما توصلت له الأبحاث بخصوص الأفراد ذوي زملة داون (ز د)هو قدرتهم علي تحريك أعينهم بشكل مختلف عن أقرانهم من العاديين سواء المماثلين لهم في السن أو المماثلين لهم في المستوي النمائي ، مما يجعل الأفراد ذوي زملة داون (ز د) يستقبلون المثيرات البصرية بشكل مغاير لأقرانهم من حيث الكم والكيف . كذلك قدرة ذوي زملة داون (ز د) علي التعرف علي الأشياء التي تم رؤيتها من قبل محدودة، علي الأقل في الشهور الأولى من العمر.

٢. مدى الذاكرة البصرية : يشير (Miranda,1976) إلى أن مشكلة الأطفال ذوي زملة داون (ز د) تتمثل في عدم القدرة على تذكر الصور وليس في عدم القدرة على التمييز للصور ،حيث أنه وجد أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يمكنهم تمييز الأزواج من الأنماط المجردة بداية من سن ٧ أسابيع مستخدمين في ذلك طريقة للتمييز بين تلك الأشكال ولكنهم فشلوا في إظهار أي دليل على تذكرهم لنفس الأشكال حتى عمر ١٧ شهر. إذن فهم يميزون بين الأشكال ولكن مشكلتهم الأساسية تكمن في عدم قدرتهم على تذكرها . مقارنة بالأطفال العاديين الذين يستطيعون تذكر الأشكال في سن ٩ أسابيع . من ثم يجب ملاحظة أن الأفراد ذوي زملة داون (ز د) يعالجون التدخلات البيئية البصرية بشكل مغاير لأقرانهم العاديين

٣. مدى الذاكرة السمعية :

يشير (Das,J.P,1987,398) إلى وجود قصور دال عند ذوي زملة داون (ز د) في مدى الانتباه السمعي ، ويشير كذلك إلى أن القصور الذي قد يعاني منه ذوي زملة داون (ز د) في معالجه المعلومات اللفظية -أي التي تعتمد على المفردات قد يرجع إلى وجود قصور في القدرة على تخزين واسترجاع المفردات والذي يرتبط بصعوبات في التعبير اللفظي عند الأفراد ذوي زملة داون (ز د)

٤. الذاكرة قصيرة المدى :

تشير الأبحاث (Bower,A.&Hayes, A., 2002) إلى أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) أظهروا نتائج ذات دلالة منخفضة في الوظائف التي تتطلب ذاكرة قصيرة المدى على مهمات (مقياس ببنية الصورة الرابعة) مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية المماثلين لهم في العمر. كذلك أشارت أيضا إلى وجود اختلافات دالة بين الدرجات على المهمات التي تتطلب استخداما للذاكرة البصرية و السمعية قصيرة المدى

٥. الذاكرة طويلة المدى : يشير (Das,J.P,1987,398) إلى وجود قصور دال عند ذوي زملة داون (ز د) في الذاكرة طويلة المدى والذي يعتمد على تصنيف

المثيرات وعلي المعرفة المخزنة في الذاكرة قصير المدى وعلي المعالجة للمعلومات السمعية

٥. القدرة علي حل المشكلات :

يشير (Schoth,M.,1975, 49) إلي أن القدرة علي حل المشكلات تعتمد علي مدى التعلم من الخبرات السابقة وأن ذلك يعتمد بشكل أساسي علي مستوي ذكاء الفرد، كذلك وجد أنه عند مقارنة مجموعه من الأطفال ذوي زملة داون (ز د) مع أقران لهم من المعاقين عقليا الذين لا يعانون من زملة داون وجد أن المعاقين عقليا غير ذوي زملة داون يتعلمون بشكل أسرع من ذوي زملة داون (ز د) ومن ثم يظهر أدايم أفضل علي المهام التي تتطلب حلا للمشكلات.

٦. القدرة علي التواصل:

تشير الأبحاث إلي التأثير الكبير للتواصل المبكر بين الطفل ذوي زملة داون (ز د) وبين والديه، أمثال دراسات (Fischelli&Karelitz,1966;Lind et al,1970;Freudenberg et al,1978;Gunn et al,1980 Berger & Cunningham,1981; Gunn et al,1982; Berger & Cunningham,1983) أما عن خصائص اللغة عند ذوي زملة داون (ز د) ففري الأبحاث أن الأطفال ذوي زملة داون (ز د) يتأخرون في بدء التحدث، وأن أصوات المناغاة تظهر في التوقيت الطبيعي لها مثلهم في ذلك مثل أقرانهم من العاديين في نفس السن (Rondal,1981) وتشير الأبحاث إلي فروق فردية واسعة بين ذوي زملة داون (ز د) فسي بداية الاستخدام للكلمات فبينما نجد أن بعضهم يتكلم في سن ١٢ شهر نجد آخرين لا يبدأون الكلام إلا في سن ٦ سنوات (Levinson et al,1955) وتظهر الدراسات التأثير القوي للبيئة المحيطة في العمر الذي يبدأ فيه الطفل ذوي زملة داون (ز د) بالكلام حيث تشير دراسة (Melyn& White,1973) إلي أن الأطفال الذين يظلون حبيسي المنازل من ذوي زملة داون (ز د) لا يبدأون التحدث قبل ٦ أو ٧ سنوات أو قد لا يتحدثون مطلقا رغم سلامة أجهزتهم الصوتية حيث يبدأون النطق للكلمات ما بين ٨-١١ سنوات وللجمال ما بين ١,٥-١١ سنة .

كذلك أشارت الأبحاث (Lenneberg et al,1962;Rondal,1981; Moore et al,1977) إلى الارتباط القوي بين مستوي نكاء الأطفال ذوي زملة داون (ز د) وبين قدرتهم على التحدث ويرجعون ذلك إلى أن اللغة بجانب أنها استعداد فهي أيضا مكتسبة .

كذلك تشير الأبحاث (Dunst& Rheingrover,1983)إلى وجود مشكلات عند ذوي زملة داون (ز د) في فهم الناس وفهم الأحداث ،مما قد يتطلب من المتعاملين معهم إستخدام جمل قصيرة بسيطة وقليلة التعقيد عن أقرانهم من العاديين في نفس العمر العقلي ، كذلك يري (Ryan,1975) أن الأطفال العاديين كلما تقدموا في العمر كلما زادت حصيلتهم اللغوية ،وتوصل إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي زملة داون (ز د) ومن هم في نفس عمرهم العقلي في الحصيلة اللغوية عندهم وأن ذلك يتوقف على قدرات الأطفال ذوي زملة داون (ز د) العقلية وعلى مدى ما يقدمه والدي ذوي زملة داون (ز د) لهم من مثيرات لفظية.

• السلوك الاندفاعي Impulsive Behavior

يعرف عادل عز الدين (١٩٨٧) الإندفاع بأنه نزعه للعمل إراديا و لا يمكن إرجاعها إلى الإثارة بصورة مباشرة ، وغالبا ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية نجاة الموقف في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية و التحقق منها قبل إصدار الإستجابات"

ويشير كمال الدسوقي (١٩٨٩)إلى الإندفاع أو سلوك المندفع : "مصطلح يشير إلى كون فعل ما فوريا و بدون تدبر أو إرادة عند عرض ما ،سواء في المدرك الحسي أو في الفكرة ووصف للنشاط الذي يخطر فيه من غير التروي الذي يستحقه أو الذي لا يمكن قمعه"

يعرف عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) الطفل المندفع على أنه هو الذي يستغرق وقتا قصيرا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة التي يتضمنها مقياس

تجانس الأشكال ،مما يؤدي إلى تعرضة لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الاجابات الصحيحة لهذه المواقف وذلك بالمقارنة بالطفل المباني الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الاستجابة الصحيحة لموقف الاختبار"

تعريف عبد الغني عكاشة (١٩٩٧) "درجة ميل الفرد للاستجابة بسرعه و عدم تأن عند تعرضة لمثير ما يتضمن عدم التأكد ، و دون عمل اختيار للفروض المتاحة ليتخذ قرار استجابته..."

تشير صفاء الأعسر (٢٠٠٠) أنه لا توجد مهارة سيكولوجية أكثر أهمية من مقاومة الاندفاع ،فهي أصل وجذر كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية
كما قام والتر ميشيل Walter Michel (١٩٦٣) بدراسة علي أطفال ما قبل المدرسة بهدف التعرف علي وجود السلوك الاندفاعي

• هدف الدراسة :تمييز الأطفال اللذين يستطيعون كبح جماح اندفاعاتهم ومقاومة الدافع للحصول علي الحلوي وتأجيل إشباع رغباتهم ،وتتبع هؤلاء الأطفال في مراحل عمرية تالية

• وقد تكونت عينه الدراسة من :-أبناء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة و أبناء بعض الدارسين بالدراسات العليا من الخريجين وغيرهم من أبناء العاملين ،و قد تتبعتهم الدراسة من سن أربعة سنوات حتى تخرجوا من المدرسة الثانوية.

• وصف التجربة :- كانت التجربة تتم مع العينه في سن الرابعة حيث يخبرهم المختبر بين الحصول علي قطعه من الحلوي علي نحو عاجل وبين الانتظار من ربع إلي ثلث ساعة حتى يعود المجرب من عمل يقوم به والحصول علي قطعتين من الحلوي ، وعلي أساس تلك اللحظة الفارقة في مواجهه الاندفاع تم دراسة القوة التشخيصية بعد فترة زمنية امتدت من ١٢ - ١٤ سنة ،من خلال تتبع أفراد تلك العينة وحتى الرشد

• نتائج التجربة : استطاع بعض هؤلاء الأطفال أن ينتظر و يكبح جماح نفسه حيث كانوا يقومون ببعض الأساليب السلوكية لتساعدهم علي ذلك مثل :تغطية أعينهم

حتى لا يرون الحلوي مصدر الإغراء- أو أن يربعوا أيديهم تحت أذرعهم ،أو يتحدثوا معا ،.....الخ ،أما البعض الآخر فقد كانوا متسرعين ،حيث اندفعوا إلى أخذ قطعه الحلوي الواحدة في ثوان قليلة بعد مغادرة المجرب للغرفة . وكانت نتائج تتبع تلك العينة وفي المراهقة ،هو وجود اختلاف الخصائص الانفعالية والاجتماعية بين الأطفال الذين اندفعوا نحو الحلوي والذين تحكموا في ذواتهم و اجلوا الإشباع ،فقد وجد أن الذين قاوموا الإغراء في سن الرابعة وكبحوا الاندفاع أكثر كفاءه من الناحية الاجتماعية والشخصية والأكاديمية ،فقد أستطاعوا تأكيد نواتهم بدرجة أكبر ،والاعتقاد أن لديهم ذوي جدارة و استحقاق ويمكن الاعتماد عليهم ، وكذلك كانوا مبادرين وينغمسون في العمل ،وكانوا أكثر قدرة علي مواجهه احباطات الحياة وأقل عرضة للتمزق أو التجمد أو النكوص أو الاضطراب في مواقف الشدة ويحاولون التعامل مع التحديات وملاحقتها دون استسلام .أما في المجال الأكاديمي فقد أظهروا تقوفا دراسيا عن الذين اندفعوا لإشباع رغباتهم ،فقد كانوا أكثر قدره علي صياغة أفكارهم لغويا وأكثر استخداما للعقل والقدرة علي التركيز وعمل خطط وتتبع هذه الخطط وأكثر شغفا بالتعلم و قد حصلوا علي درجات مرتفعه جدا علي اختبارات التحصيل المقننة ،مقارنه بالأطفال المتسرعين الذين نفخوا نحو الحلوي ،فقد كان نصيب هؤلاء المتسرعين أقل في تلك الصفات السابقة وكانوا أكثر تورطا في المصاعب و المشكلات السيكولوجية ،وكانوا في المراهقة أكثر خجلا وانسحابا وكانوا يبديون أكثر عنادا وأقل حماسا وأكثر عرضة للاضطراب أما الاحباطات وأكثر تفكيراً في ذواتهم باعتبارهم أناسا سيئين و لا يستحقون التقدير و الاحترام وهم أقل نقة في ذواتهم وأكثر عرضة للخيره و الحسد ورد الفعل الزائد للمهيجات بمزاج حاد وأكثر عرضة للدخول في المجالات الخطيرة وكانوا يتسمون بالجمود وعدم القدرة علي الحركة في مواجهه الضغوط وبعد كل تلك السنوات ما زالوا غير قادرين علي إرجاء اشباعاتهم الفورية .

مناقشة النتائج :

إن "القدرة علي تأجيل الإشباع بقوه في نشأه وتكوين الإمكانيات الذهنية بصرف النظر عن نسبة الذكاء ، وكذلك فان التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة أيضا مؤشر قوي أو منبئ قوي للنجاح فيما بعد إن المهارات الانفعالية مثل التحكم في الاندفاعات و القراءة الدقيقة للموقف الاجتماعي يمكن أن تتعلم " إن ما أكده والتر ميشيل من خلال تجربته تلك هو "أهميه دور الذكاء الوجداني كقدره كبري(ما وراء القدرات) meta-ability ،فهو يحدد كيف يُحسن الناس أو يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى"

(صفاء الأعسر و علاء الدين كفاقي: ٢٠٠٠ ، ٢٦٩ - ١٧٢)

ويتضح بعد عرض التعريفات السابقة ، أن معظمها قد أشار إلى أن الاندفاعية هي إصدار استجابة دون تفكير مسبق ،وقوع المنفع في عدد كبير من الأخطاء غير الناتجة عن عدم المعرفة أو عدم القدرة لكن عن عدم فحص الموقف أو المشكلة بشكل جيد ومحاولة إظهار أول استجابة ترد إليه ،،وقد أكد أنور الشرقاوي علي أن الاندفاعية هي أسلوب معرفي ،وهو ما تفضله الباحثة ،حيث أن ذلك يتلاءم مع ذكر أن الأسلوب المعرفي يمكن تعلمه وتعديله فهو أقرب ما يكون لكونه سلوكاً.

• المحكات التصنيفية و التشخيصية للسلوك الاندفاعي :-

مما سبق يتضح التأثير السلبي للسلوك الاندفاعي علي المجالات الاجتماعية و المهنية والشخصية والأكاديمية ،لذا كان محل إهتمام ودراسة من العديد من العلماء في شتي المجالات كعلماء نفس الشخصية و الطب النفسي و النيرولوجي و علم النفس المعرفي و علم النفس الإيجابي ،وبناء علي ذلك ظهرت العديد من المحكات التشخيصية ووجهات النظر المتعددة :

١. الاندفاعية و الطب النفسي :

تتداخل التصنيفات بين السلوك الاندفاعي واضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد حيث يري الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) أن

الاندفاعية هي أحد السمات المميزة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد ،
كالآتي:-

يرى علماء الطب النفسي أن الاندفاعية هي جزء من زملة "إضطراب قصور
الانتباه و النشاط الزائد(اق ان ز) Attention Deficity/Hyperactivity
" Disorder (ADHD)

ويري محمود حموده (١٩٩١) أن هذا الاضطراب يتميز "بنقص مدي الانتباه
وفراط الحركة و الاندفاعية،حيث يفشل الطفل في توجية الحركة لدية إلى مثير معين
لفترة مناسبة مع الاندفاعية و فراط الحركة بدرجة تجعله موضوع شكوي من
المدرسين و الوالدين "كما يضيف حموده أن هذا الاضطراب كان يصنف حسب
صورته الإكلينيكية إلى ثلاثة أنواع هي : اضطراب نقص الانتباه المصاحب بفراط
الحركة ، و اضطراب نقص الانتباه غير المصاحب بفراط الحركة ، و اضطراب نقص
الانتباه . ثم صنفه الدليل الإحصائي التشخيصي الثالث المراجع DSM -3-R
(١٩٨٧) إلى نوعين فقط هما : اضطراب نقص الانتباه مفراط الحركة (ADHD)،و
اضطراب نقص الانتباه غير المتميز (Undifferentiated Attention Deficit
(Disorder) .

أما الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) فيصنّفه إلى :-

١. اضطراب نقص الانتباه يصاحبه فراط الحركة (النوع المركب) : وهو الذي
تتوافر فيه ستة صفات أو أكثر من كل من أعراض نقص الانتباه و فراط
الحركة و تستمر لمدة ستة شهور أو أكثر
٢. اضطراب نقص الانتباه و فراط الحركة ،ويغلب فيه نقص الانتباه : وهو الذي
تتوافر فيه ستة صفات أو أكثر من كل من أعراض نقص الانتباه مع أقل من
سنة من أعراض فراط الحركة و الاندفاعية و تستمر لمدة ستة شهور أو أكثر
٣. اضطراب نقص الانتباه و فراط الحركة الذي يغلب فيه فراط الحركة الاندفاعي
: وهو الذي تتوافر فيه ستة صفات أو أكثر من أعراض فراط الحركة و

الاندفاعية مع أقل من ستة أعراض لنقص الإنتباه ،و تستمر لمدة ستة شهور
أو أكثر

أما الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) فيشخص

اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة (ADHD)،:- عندما توجد الصفات الآتية :
(أ) * وجود (١) أو (٢) من الآتي

(١). وجود ستة أعراض من نقص الانتباه و استمرارها لمدة لا تقل عن ستة شهور ، بمستوي من السلوك الدال علي عدم تكيف الطفل و الذي لا يتناسب مع مرحل نموه :-

نقص الإنتباه

- (١) يفشل غالبا في إعطاء انتباه دقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء ناتجة عن الإهمال في واجباته المدرسية أو عملة أو الأنشطة الأخرى
- (٢) لديه صعوبة في المحافظة علي انتباهه في المهام أو اللعب
- (٣) لا يبدو عليه الاستماع لما يقال له مباشرة
- (٤) لا يتتبع التعليمات ويفشل في إنهاء واجباته المدرسية أو المهام العملية (وليس ذلك بسبب سلوك العناد أو الفشل في فهم التعليمات)
- (٥) غالبا لديه صعوبة في تنظيم مهامه و أنشطته
- (٦) غالبا يتجنب أو يكرر الأنشطة التي تتطلب جهداً عقلياً
- (٧) غالبا يفقد أشياءه الضرورية لمهامه و أنشطته (مثل أدواته المدرسية و كتيبه)
- (٨) غالبا ما تشتتته المثيرات الخارجية بسهولة
- (٩) غالبا ينسى أنشطته اليومية
- (٢) وجود ستة أو أكثر من أعراض فرط الحركة و الإندفاعية و التي تستمر علي الأهل ستة شهور لدرجه أظهرت عدم تكيف الطفل و لم تتناسب مع مرحل نموه :-

النشاط الزائد:-

١. متململ كما يبدو من حركات يديه و رجليه

٢. يترك مكانه في الفصل و لا يظل جالساً في مكان ثابت لوقت طويل
٣. غالباً يتحرك بالجري أو يتسلق الأشياء في الأماكن غير المناسبة لذلك (في المراهقين و الراشدين ينحصر ذلك في الشعور الداخلي بعدم الاستقرار)
٤. غالباً يجد صعوبة في الاندماج في اللعب أو الأنشطة الترفيهية
٥. غالباً يتحرك كثيراً -كما لو كان يعمل بمتور-
٦. غالباً يتكلم كثيراً

الإدقاعية :-

١. يندفع في إجابات قبل اكتمال الأسئلة
٢. يجد صعوبة في انتظار دوره
٣. غالباً يقاطع الآخرين أو يقحم نفسه عليهم (سواء في الحديث أو اللعب)
- أ) بعض أعراض اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد (ا.ق.ا.ن.ز) التي تسبب خلافاً تكيفياً توجد قبل سن ٧ سنوات
- ب) بعض تأثيرات الاضطراب يمكن ملاحظتها في مكانين أو أكثر مثل البيت و المدرسة مثلاً
- ج) يوجد دليل واضح علي الخلل التكيفي (في الدراسة-المجتمع-العمل)
- د) لا يحدث الاضطراب كأحد أعراض أمراض أخرى مثل الفصام، أو اضطراب تشوه النمو أو أية اضطرابات ذهانية أخرى ،و لا يعد ضمن اضطراب عقلي آخر مثل اضطراب الوجدان أو القلق أو الانشقاق أو اضطراب الشخصية .

٥) التشخيص الفارق :

- ١) لزمات اضطراب الفص الصدغي : وتتمثل في قصر مدي الانتباه و فرط الحركة .
- ٢) حالات القلق خاصة حالات قلق الطفولة المفرط (Overanxious) والذي قد يظهر كفرط حركه و تشتت.

٣) اضطراب السلوك (Conduct Disorder) حيث يكون مصحوبا بفراط الحركة والعدوان والذي قد يختلط مع اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد (اقان ز)، ولكنه غالبا ما يكون مصاحبا له وهنا يجب أن يتم تشخيصهما معا

٤) نوبات الهوس والهوس الخفيف (Mania & Hypomania) والتي قد تظهر أحيانا في المراهقة أو قبلها و لكن فيما بعد سن السابعة، مما يميزه إضافة إلى باقي المظاهر الإكلينيكية المميزة و الفارقة بين الاضطرابين .

ويحدد الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4-R) (١٩٩٤) الصورة

الإكلينيكية لاضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة (ADHD):

١. غالبا ما تظهر مظاهر هذا الاضطراب في أكثر من مكان (كالبيت، المدرسة، العمل، الواقع الاجتماعية) ولكن بدرجات متفاوتة، وقد تظهر بعض علامات الاضطراب في مكان واحد فقط، وتزداد الأعراض سوء في المواقف التي تتطلب انتباها مستمرا (كالاستماع إلى المدرس في الفصل أو أثناء المذاكرة) ، وقد تقل علامات الاضطراب (أو تختفي) عندما يتلقى الشخص تنبيهات متكررة، أو يكون تحت سيطرة مباشرة أو في موقف جديد، أو وجها لوجه مع شخص آخر (مثل الفاحص) وهذه المظاهر دالة على اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد (اقان ز) وتظهر دلالاته الإكلينيكية كالآتي :

نقص الإنتباه : حيث يقل مدي الإنتباه لدي الطفل و يظهر في:

١. الفشل في إنهاء المهام التي يبدأها
 ٢. سهولة التشتت
 ٣. غالبا يبدو أنه لا يستمع
 ٤. يجد صعوبة في التركيز في العمل المدرسي أو أي مهام تحتاج إي تركيز متواصل
 ٥. يجد صعوبة في إنهاء لعبة ما بدأها
- الاندفاعية : حيث يندفع في تصرف دون تفكير لما يناسب الموقف و يظهر في
١. يندفع في عمل ما دون تفكير

٢. ينتقل كثيرا من نشاط لآخر
 ٣. غالبا يجد صعوبة في ترتيب عمله (دون أن يكون سبب ذلك نقص الذكاء)
 ٤. يحتاج إلي إشراف مكثف لإنجاز واجباته
 ٥. كثيرا ما يخل بنظام الفصل أثناء الحصص الدراسية (فقد ينادي مثلا زملاءه أثناء شرح المعلم)
 ٦. يجد صعوبة في إنتظار دوره سواء في اللعب أو المواقف الجماعية
- النشاط الحركي الزائد :** حيث تزداد كمية الحركة لدي الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين ويكون كالآتي
١. يبدو كثير الحركة ،وقد يتسلق الأشياء المحيطة به
 ٢. يجد صعوبة في الجلوس ساكنا ويصبح متململا في جلسته لو اضطر إلى ذلك
 ٣. كثير الحركة أثناء النوم
- وهناك أعراض تصاحب اضطراب قصور الانتباه و النشاط الزائد (اقان ز) عادة منها العناد و السلبية و حب السيطرة والتتمر علي الغير وتقلب المزاج الكثير و الإحباط السريع والانفجارات المزاجية وظهور مفهوم متدني عن الذات و عدم التنظيم للإستجابة ونقص الإنجاز المدرسي وقد يصاحب اضطراب نقص الانتباه علامات اضطراب عصبي حقيقية وغير ظاهره (Soft Neurological Signs) مثل عدم توافق حركه العين مع حركه اليدين ،وتصل نسبة ذلك ٥٠% فقط من حالات اضطراب نقص الإنتباه ،وقد يصاحب أيضا بشذوذات في تخطيط الدماغ الكهربائي (E.E.G)
- Diagnostic & Statistical Manuel of Mental Disorders {DSM-4},
(American Psychiatric Association: 1994,63-650) ICD10، المراجعة العاشرة
للتصنيف الدولي للأمراض ،تصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية: ١٩٩٩، ٢٧٦- ٢٩٧)
(Walsh,B.T.:1998,29-34) (Kaplan,H.I. & Sadock,B.J :1995,237-238)
(Goodman,R&Scott,S:199750-58) (Elliott,J&Place,M :1998;55-72) (أحمد
مجريه :٢٠٠٠، ٢٣-٣٣)(محمود حموده :١٩٩١، ١٩٤-٢٠٢) (Corsini;R.J;&
(Magill,F.N ;et.al.:1996;845-848) (Auerbach;A.J:1996; 71)

(Westen,D.:1996;587-588) (Sims, A .1995,320-334)

(Hardman,M.:1999;176-181)

هذا وتجدر الإشارة إلى أن البعض قد صنف الإندفاعية ضمن اضطراب نقص الانتباه (ا ن ا) Attention Deficit Disorder(ADD) كما يوضح ذلك الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المعدل (DSM- 4 -IR) ،وتارة أخرى يصنفها البعض كأحد الأعراض لمرض نفسي أو عقلي .

كما يرى علماء الطب النفسي أن الإندفاع هو "تصاعد الدوافع غير المتممعة بصفة عامه تجاة عمل ما يوصف بالتعجل أو السرعة و يتصف كذلك بقله الحكمه ولا يجد هؤلاء الذين يعانون من الاندفاعات الشديدة مناصاً من مقاومتها و ذلك لأنهم عصابيين منحصرين أو مرضي بفصام الشخصية ، وهذا الاندفاع يقلل من الحالة الانفعالية للتوتر الزائد الذي ينشأ من فيض الدوافع الغريزية الجنسية أو العدوانية أو قد يكون ناشئاً عن وجود دفاعات الأنا ، أم الأفراد الذين يمكن تشخيصهم باعتبارهم مضطربي الاندفاع فانهم يميلون إلى الأداء الحسن في المجالات الأخرى. ويؤكد الطب النفسي علي أهمية التثبيت في المرحلة المبكرة مما يؤدي إلى عيب في التكوين النفسي و يحاول الأفراد الاندفاعيون السيطرة علي مشاعر القلق و الشعور بالذنب ،والإحساس بالاكْتئاب ،ويحاولون كذلك السيطرة علي كل من الآثار المؤلمة الأخرى التي تصادفهم والتي تنشأ عن أضرار بيولوجية قد تصيب الجهاز العصبي من وقت لآخر ،وهذه المحاولات تهدف إلى الشعور بالراحة والتي من شأنها ألا تتجح الا نادراً وإذا نجحت فلفترة قصيرة " (عبد الغني عكاشة :١٩٩٧ ، ٤٠)

٢. الإندفاعية و النيرولوجي (علم النفس العصبي):

يرى العلماء أن وظائف اللحاء القبل جبهى (ل.ق.ج) Prefrontal Cortex (PFC) هي :

- ١.مدي الإنتباه
- ٢.المثابرة
- ٣ . مراقبة الذات و توجيه
- ٤.حل المشكلات
٥. القدرة علي إصدار الأحكام
٦. التفكير النقدي
٧. ضبط الاندفاع
٨. التفكير المتقدم
٩. القدرة علي التنظيم

١٠. التعلم من خلال الخبرات ١١. القدرة علي الشعور و التعبير عن العواطف

١٢. التعاطف ١٣. التفاعل مع نظام اللمبي Limbic

إن اللحاء القبل جبهي (ل.ق.ج) غالبا هو جزء متطور من المخ ،حيث يقع في الثلث الأمامي من المخ في الجزء السفلي من الجبهة ،(أنظر الشكل التالي) ،حيث يقسم في الغالب لثلاثة مناطق :

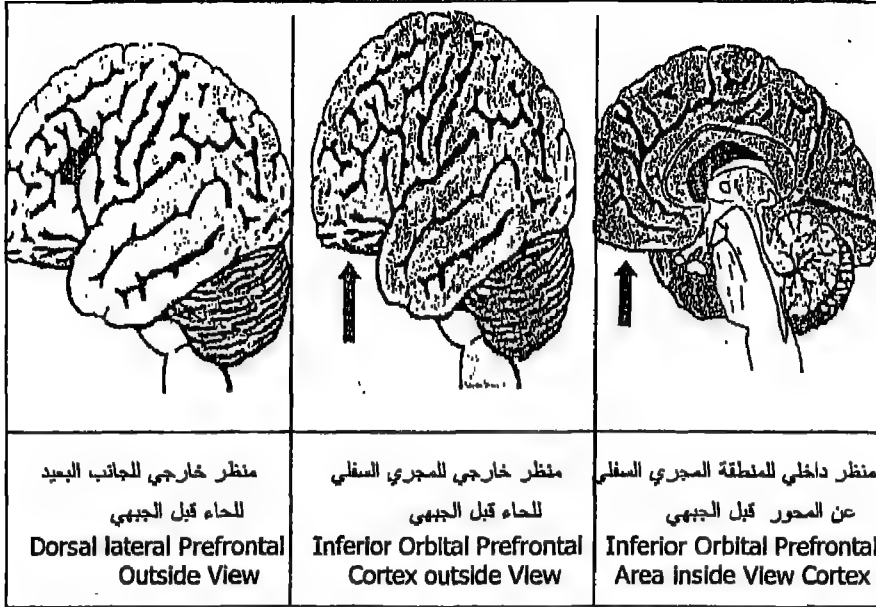
١) الجزء الجانبي البعيد عن المحور The dorsal lateral section (في خارج السطح للحاء قبل الجبهي)

٢) الجزء المداري الدوني The inferior orbital section (في الجزء التحت سطح الأمامي للمخ)

٣) التلغيف الطوقي The cingulated gyrus (الذي يسير خلال الوسط في الفصوص الأمامية)^{١٣}

^{١٣} التلغيف الطوقي هو "طية نسيج عميق بين الشق الطولي و تقع فوق الجسم الثفني أو الجاسمي Corpus callosum و يعتقد أنها جزء من جهاز اللمبي Limbic system وكنهه تلفيفة Convolution مترادفة ل Callosal gyrus,Gyrus cinguli, Gyrus Callosus (كمال الدسوقي : ١٩٨٠ ، ٢٦٤)

اللحاء قبل الجبهي The Prefrontal Cortex



(Daniel Amen:1998;112)

شكل (٣-٢) اللحاء قبل الجبهي

يسمى الجانب البعيد عن المحور و التنفيع المداري الدوني بمركز الضبط التنفيذي The executive control center في المخ إن وظيفة اللحاء قبل جبهي (ل.ق.ج) في المخ هي المراقبة و الإشراف علي الوظائف التنفيذية و الإرشاد والقيادة والحكم علي قدرات مثل إدارة الوقت و ضبط الإندفاع والتخطيط والتنظيم والتفكير الناقد، فاللحاء قبل جبهي هو مركز نشاطنا و سلوكنا الذي يكون ضروريا لتوجيه الهدف والتفاعلات الاجتماعية وقدراتنا مثل التفكير والتخطيط للمستقبل واستخدام الوقت بعقلانية و التواصل مع الآخرين والسلوكيات الضرورية لتوجيه الهدف و الإمكانيات الاجتماعية والقدرة علي تحديد الأهداف وعمل خطط للأداء.

الحاء القبل جبهى (ل.ق.ج) خاصة الحاء القبل الجبهى المدارى الدونى inferior orbital pfc هو المسئول عن التفكير فيما نقول أو نعمل قبل أن نقوله أو نعمله ،فعلى سبيل المثال فإن امتلاك لحاء القبل جبهى (ل.ق.ج) جيد يساعد على إعطاء استجابة متأمله تتناسب مع الموقف عند الوقوف فى موقف متعارض مع شخص آخر فالحاء القبل جبهى (ل.ق.ج) يساعد فى حل المشكلة من خلال نظره فاحصة للموقف و التزويد بخبرة مباشرة و الاختيار بين أغلب البدائل ، فمثلا لعبة مثل الشطرنج تتطلب لحاء القبل جبهى (ل.ق.ج) جيد ، والتعلم من أخطاء الماضى وتطبيق دروسه وهذا بالطبع لا يعنى عدم الوقوع فى الأخطاء يشتمل الحاء القبل جبهى كذلك على مثيرات الانتباه مما يساعد على التركيز فى المعلومات الهامة وكذلك على ترشيح المعلومات الأقل أهمية وهو مهم سواء للذاكرة قصيرة المدى أو للتعلم وكذلك يساعد على الاحتفاظ بالمهام ووضع خطة ومتابعتها حتى تكتمل ،فهو يرسل إشارات هادئة للمبك ولناطق الإحساس فى المخ فى حالة الحاجة للتركيز مما يؤدي للسيطرة على ما يؤدي لاضطراب الانتباه فى مناطق المخ الأخرى (وهذه العملية يختص بها الجانب الخلفى للحاء القبل جبهى)

المشكلات التى قد تحدث بسبب خلل فى الحاء قبل الجبهى :-

١. نقص قى مدى الانتباه
 ٢. عدم القدرة على استبقاء الانتباه
 ٣. نقص فى المثابرة
 ٤. مشكلات ضبط الانتباه
 ٥. النشاط الزائد
 ٦. عدم التنظيم
 ٧. فقر المشاعر
 ٨. مشكلات الذاكرة قصيرة المدى
 ٩. الإرجائية
 ١٠. البطء المزمن / عدم القدرة على إدارة الوقت
 ١١. عدم القدرة على اتخاذ القرارات
 ١٢. اضطراب القدرة على التعلم من الخبرة
 ١٣. فقد القدرة على الفهم
 ١٤. القلق الاجتماعى و قلق الاختبار
- تؤدي المشكلات فى الحاء القبل جبهى (فى الجانب البعيد عن المحور) إلى تقليل مدى الانتباه ، والقابلية لتشتت الانتباه ، إعاقة فى الذاكرة قصيرة المدى ، تقليل سرعة الذهن ، الخمول apathy ، تقليل التعبير اللفظى .

أما المشكلات في الجزء المداري الدولي فتؤدي إلى الاندفاع ،مشكلات ضبط المزاج (وذلك حسب علاقاته مع نظام اللبني) ،نقص المهارات الاجتماعية ، نقص القدرة علي ضبط النشاط الزائد ،يعملون أشياء يندمون عليها فيما بعد وخلاصة القول فان : الاضطراب في اللحاء القبل جبهي يؤثر في : المواقف التي تتطلب تركيزا أضبط الاندفاع ،ردود الأفعال السريعة، قلق الاختبار و القلق الاجتماعي ،القدرة علي التركيز واسترجاع المعلومه.

٣.الاندفاعية و الشخصية :

إن نظرية هاتز جورج أيزنك Eysenck,H.J.(١٩٧٧) في الشخصية ،حيث أكد أن الشخصية تتكون من أنماط/أبعاد وهذه الأنماط هي : (الانبساط/الانطواء، العصائية/الاتزان الانفعالي، الذهانية/الواقعية)، وأوضح أن الاندفاعية هي كأحد مكونات الانبساط ،و المؤثرة بصورة قوية علي السلوك ، فقد أكد أن أبعاد الشخصية الثلاثة (الانبساطية-العصائية-الذهانية)تتكون من سمات ،والسمات تتكون من عادات (سمات فرعية)، والعادات تتكون من استجابات محددة . كما يؤكد علي وجود أصل بيولوجي لأبعاد الشخصية الثلاثة :حيث يرى أن الانطوائيين لديهم مخ يستثار بسهولة لذا يحاولون تجنب المواقف المؤدية لذلك والسعي للعزلة و التأمل ،وهم بذلك عكس الانبساطيين .

ولم يكفي بذلك بل أكد أيزنك (١٩٨٥) أيضا علي أن بعد الذهانية/الواقعية يشتمل أيضا علي الاندفاعية في السلوك عند الأفراد الذين يحصلون علي درجات عالية علي بعد الذهانية .

مما سبق يتضح أن الاندفاعيين -تبعاً لما تؤكد نظريات الشخصية- قد يصنفون كانبساطيين كما أنهم قد يصنفون كذهانيين ،ولا اختلاف بين التصنيفيين حيث أن أبعاد الشخصية غير متناقضة معا أو بمعنى آخر ليست طرفي متصل متناقضتين ، حيث نجد أنه تبعاً لأيزنك (١٩٧٥) نجد أن :

الانبساط ————— الانطواء

العصابية _____ الاتزان الانفعالي
الذهانية _____ الواقعية

ويعرف علم نفس الشخصية الاندفاعية كسمة من سمات الشخصية - طبقا لنظرية أيزنك - علي أن السلوك الاندفاعي يتكون من الاندفاع ،و المغامرة ،والتعاطف ،حيث يوصف الاندفاع علي أنه (النزعة للعمل بدون تروي ،النزعة للعمل بصورة مفاجئة وبدون تفكير حول النتائج التي سوف تترتب علي هذا العمل ،الاندفاع يشير إلي السرعة ،وهو عبارة عن قيام الفرد بتأدية أعمال بدون تفكير و ضبط إرادي) (عبد المنعم عبد الله :١٩٩٣ ، ٩٩)

وقد أدي الربط بين مكونات الاندفاعية وعلاقتها بأبعاد الشخصية إلي أن :-
١. وجود ارتباط بين الاندفاعية (كسمة فرعية للسلوك الاندفاعي) إيجابيا بكل من العصابية و الذهانية ،مما يعني أنها سمة مرضية لحد ما لذلك جعلها أيزنك (١٩٨٥) من سمات بعدي الانبساط و الذهانية ،فهي سمة فرعية للبعدين

(Eysenck & Eysenck, S , 1985, 71-72)

٢. توصل أيزنك من أبحاثه إلي أن الخصائص السلوكية للاندفاعيين هي: (التهور في الحديث دون مراعاة الزمان أو المكان المناسبين،الاندفاع في إجابة دون قدر كاف من التفكير ،التهور في عبور الطريق، إمكانية التعرض للخطر ، كتابة الواجبات بسرعة و دون عناية ، الميل إلي توجيه اللوم والنقد للآخرين دون توقف للتفكير فيما إذا كان هذا الانتقاد سيؤدي لإيذاء مشاعر الغير أم لا ، القفز علي مقاعد الغير دون استئذان.....و عموما فهم يميلون للعمل أو الكلام قبل التفكير فيما سيعملون أو سيقولون ،ويبدو أنهم غير قادرين علي توقع النتائج التي يمكن أن تترتب علي سلوكهم بصورة فعالة قبل الاستجابة مما يعرضهم للصعوبات و المشاكل مع الآخرين،وخلاصة القول :أن التأمل /الاندفاع له تأثيره علي التفكير و التقويم واتخاذ القرار في المواقف التي تحتاج إلي تحكم في الدافع)

٣. أثبتت الأبحاث وجود ارتباط إيجابي بين الاندفاعية و العدوانية حيث أن الاندفاعيين يظهرون سلوكا أكثر عدوانية حينما يتعرضون للإثارة أو لنماذج

عدوانية وذلك مقارنة بالمتأملين/المترويين .ومن ثم عرفت الاندفاعية علي أنها (حالة من الإثارة المرتفعة تتصف بالتهور في الاستجابة ،عدم الاهتمام ، عدم الصبر ، انخفاض التحكم في الدوافع) (عبد المنعم عبد الله: ١٩٩٣، ١٠٠-١٠٣) الاندفاعية و علم النفس المعرفي :

عرف كاجان وكوجان (١٩٦٦) الأسلوب التأملي/الاندفاعي علي أنه "نزعة أو ميل لدي الفرد للاستجابة بسرعة أو ببطء في المواقف التي تحتوي علي استجابة غير مؤكدة ،حيث يقدم له عدة بدائل للاستجابة" ويحدد هذا إجرائيا من خلال "الأداء علي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة M.F.F.T¹⁴ حيث يطلب من الشخص الاختيار بين عدة أشكال لشكل واحد يتطابق مع الشكل الأصلي بصورة كاملة،ومن ثم يصنف المفحوصون إلي :

(١) اندفاعيين : ويتسمون بأنهم : أقل من المتوسط في زمن الاستجابة، وأعلي من المتوسط في عدد الأخطاء . وذلك بسبب الاستجابة السريعة التي تطرأ لأول وهله علي أذهانهم مما يجعلهم يرتكبون عددا من الأخطاء ترجع لسرعة اتخاذهم القرارات دون قدر كاف من التفكير

(٢) تأمليين :- وهم أعلي من المتوسط في زمن الاستجابة وأقل من المتوسط في عدد الأخطاء . وذلك لقدرتهم علي كبح الاستجابة الفورية لكي يعطوا أنفسهم الفرصة للتفكير بدقة في كل الحلول الممكنة ولذا يستغرقون وقتا أطول ،فهم يظهرون قدرا من الحذر و التروي في اتخاذ القرارات (عبد المنعم عبد الله: ١٩٩٣، ١٠٥) (Kagan,J.:1966:359-360) (Kagan,J. et.al.,1966:359-360)

• ومن ثم تعتبر الاندفاعية بعد معرفي بتصنف ب:

العمومية : حيث يبدأ ظهوره في سن من ٤-٥ سنوات ،ويظهر في مواقف حل المشكلات المحتوية علي استجابات غير مؤكدة سواء في الكلام أو القراءة الاعتدالي وبنفس صفات المتصل .

¹⁴ Matching Familiar Figures Test ، إعداد كاجان وآخرون (Kagan, et. Al.:1964/1966) ترجمة حمدي الفرماوي (١٩٨٦)

الثبات النسبي: سيري كاجان (١٩٦٣/١٩٦٥/١٩٦٦) أن الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، ولكنه قابل للتعديل، فالمدفع يتبع استراتيجية ثابتة في كل مواقف حل المشكلة وهذه الاستراتيجية غالباً ما تنتهي بالفشل مما يؤدي لارتفاع مستوى القلق لديه مما يجعله أكثر اندفاعية في المواقف المشابهة التالية.

(عبد المنعم عبد الله: ١٩٩٣، ١٠٥-١٠٦) (Kagan, J. et.al. 1966:364) الأسلوب التأمل/الاندفاعي يتعلق بشكل أو بآخر النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما يرتبط بمحتوي هذا النشاط: -"فكلاً من التأملين والاندفاعيين يتبع استراتيجية مختلفة في أداء العمليات المعرفية بصرف النظر عن محتواها فهم يختلفون في طريقة التفكير، الإدراك، حل المشكلات، التأمليون يميلون للتأني و الحذر في اتخاذ القرار، والفحص الدقيق للبدائل قبل إصدار الاستجابة، بينما الاندفاعيون يميلون للسرعة في اتخاذ القرار، وإصدار أول استجابة تظراً على الذهن"

(عبد المنعم عبد الله: ١٩٩٣، ١٠٦-١٠٧)

٣. الاندفاعية والتعلم:

يؤكد كاجان (Kagan, 1965) وجود علاقة سلبية بين الاندفاع و التحصيل الأكاديمي عند العينات ذوي السلوك الاندفاعي المرتفع حيث أنهم يقعون في أخطاء قرائية كثيرة، كذلك أكد وجود علاقة ذات دلالة قوية مجالات النمط والإنجاز الأكاديمي حيث يعتمد وقت السيطرة على المهمة على المبادئ الأولية للمهمة الجديدة و على الحركة الآلية للمهمة automatization ،

كما أكد كذلك (١٩٧٣) علاقة مجال التروي -الاندفاع بتخيل الاتجاه من خلال تحديد سياق سابق له مثل (القدرة على منع الاندفاع بشكل حركي، القدرة على تعديل السلوك حينما تعترضه المثبرات التي لا علاقة لها بالموضوع ..) وبناء على ذلك أكد ميزر (Messer, 1976) أن التروي يرتبط بإلقاء النظرة السريعة أكثر على المثير الخاص بالمهمة والتوجه لجمع المعلومات والتغطية للأحداث ومقارنتها وربط

المعلومات بشكل نظامي في مجموعات ،فهناك تفاعلات تحدث داخل المتروى بينما ظاهريا هو صامت متوقف . أما نمط الاندفاعية فهو عبارة عن سرعة مترافقة بأخطاء مما يظهر أداء فقيرا.

٤. الاندفاعية وعلم النفس الإيجابي : هناك رؤى مختلفة للإنسان و لقابليته للتعديل وتتلخص في :-

رؤية منغلقة	رؤية منفتحة
١. لا يمكن تغيير الإنسان ،ناهيك عن تغييره تغيرا كبيرا	١. من الممكن جدا تغيير الإنسان وتغييره تغيرا كبيرا
٢. اتجاه سلبي متقبل للفرد : يرى ضرورة تغيير البيئة لتناسب الفرد ،تخفيض مطالب البيئة وتوقعاتها ،وتخفيض المقررات	٢. اتجاه إيجابي معدل للفرد : تغيير الفرد من خلال توفير بيئة قوية ثرية تستثير لدى الفرد الحاجة للتغير حتى يقوم بوظائفه بصورة أفضل في البيئة الطبيعية

جدول (٢-٥) الاندفاعية وعلم النفس الإيجابي (صفاء الأعسر :٢٠٠٠) وفي ضوء تلك النظرة الإيجابية لقابلية الفرد للتعديل رأي كل من العلماء (فيرشتين ١٩٧٩: Feuerstien) (فيرشتين ٢٠٠٠: Feuerstien) (صفاء الأعسر: ٢٠٠٠) أنه يمكن من خلال التعلم الوسيط والتقييم الدينامي التعرف علي الوظائف العقلية المعيبة وتعديلها، وخاصة أن السلوك الاندفاعي كما أشار كاجان (١٩٦٦) قابل للتعديل لقيامه علي استراتيجيات يستخدمها الفرد بصرف النظر عن محتوى وطبيعة الموقف أو المهمة .

وعلى هذا فإن التعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثة لمفهوم السلوك الاندفاعي في
الدراسة الحالية هو :-

يعرف سترنبرج و جريجورينكو (Sternberg, R. & Grigorenko, E: 1997) الاندفاعية على أنها "قابلية الاستجابة باندفاع بدون النظر للعواقب بشكل كاف" والأفراد المنفعين هم "الذين يقدمون حلولاً سريعة للمشكلات دون اعتبار كاف للدقة المطلوبة لهذه الحلول" ويؤكد كاجان وآخرون (Kagan, J. et al.: 1966) "وتكون استجاباتهم في زمن أقل و تتسم بعدد أخطاء كثير نسبياً" وهم بذلك قد يهدفون لتحسين النظرة نحوهم من خلال النجاح السريع دون اكتراث بعدد الأخطاء أو تجنب الرسوب، مما يجعلهم يظهرون مستويات أداء أقل و دافعيه أقل للسيطرة على المهمات وانتباه أقل لضبط المثيرات، ويؤكد العلماء تأثير ذلك على الانتباه و التعلم لدى هؤلاء الأفراد.

تعريفات و تصنيفات الذكاء :

مما سبق يتضح أثر السلوك الاندفاعي على الأداء سواء على الاختبارات التحصيلية أو اختبارات الذكاء ، ونظراً لما توصلت له الأبحاث من وجود علاقة سالبة بين الاندفاعية وكلا من التحصيل والذكاء ، فقد كان من الضروري إلقاء نظرة سريعة على المناحي المتعددة التي تناولت الذكاء وتوضيح مبررات تبني البحث نظرية PASS .

يري (Sternberg) وجود سبعة مناحي رئيسية استعار الذكاء منها مفاهيمه هي: المنحي الجغرافي والتقدير، والبيولوجي، والمعرفي والأنثروبولوجي والاجتماعي والمنظومي، ويرى سترنبرج أن الذكاء استعار مفاهيمه من تلك المناحي كل حسب الافتراض الرئيسي الذي بدأ منه تفكيره والسؤال الذي هدف للتوصل للإجابة عليه "الثانوي" وهذا ما يتضح من الجدول التالي :-

جدول (٦-٢) يوضح ملخص المفاهيم البديلة الرئيسية التي استعار الذكاء منها مفاهيمه

المصطلحات النظرية الأساسية	النظريات الأساسية	السؤال التقني	السؤال الافتراضي / الدافع الرئيسي	المفاهيم التي تم الاستعارة منه
• مصيرمان • ليرستون • جيلفورد • كاتل وفيرنون	• نظرية العلمين • التفرعات العقلية الأولية • البناء الهرمي للذكاء	ما هو شكل الخريطة التي يتركها العقل؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	١. جغرافي
• هات • سترنبرج	• الذكاء اللغوية • التركيبات/العناصر	ما هي لمسات تقطيع المعلومات (البرامج) داخل التفكير العقلي؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	٢. تقديري computational
• ليفي • جيلز • أيزنك	• التحديد النصفي • سرعة الانتقال العصبي • وحدة الانتقال العصبي	كيف يمكن تفسير التفكير العقلي من خلال التوزيع وفسولوجية المخ والنظام العصبي المركزي؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	٣. بيولوجي
• يياجيه	• نظرية المعرفة الجينية • Genetic epistemological	ما هو البناء العقلي المستخدم خلال كل من المعرفة والمعلومات العقلية المنظمة؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الداخلي للفرد؟	٤. نظرية المعرفة
• بيري • كول • شارلستون	• أصل النسبية الثقافية • الظروف المقارنة • Ethological	ما هي أشكال الذكاء التي تنتج عن ثقافة ما؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	٥. انثروبولوجي
• فوجتسكي • فيرشاين	• حفظ النمو الممكن • خبرة التعلم الوسيط	كيف تساهم العمليات الاجتماعية في النمو من خلال الاستيعاب؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	٦. اجتماعي
• جاردنر • سترنبرج	• الذكاءات المتعددة • Triarchic	كيف تستطيع فهم لنقل كنظام في طريقة لاني يتقاطع فيها مع الاستعارات؟	ما هي علاقة الذكاء بالعالم الخارجي عن الفرد؟	٧. نظم Systems

(Sternberg, et.al., 1990)

من الجدول السابق يتضح المناحي التي استعار الذكاء منها تعريفاته وبنى عليها نظرياته ونظرتة لذكاء الفرد، ونلاحظ أن فيجوتسكي وفيرشتين من أصحاب النظريات الأساسية في المنحي الاجتماعي، ونظرا لاهتمام فيجوتسكي بالبيئة وتأثيرها على الفرد وتأثر قدرات الفرد العقلية بالبيئة، يصنف العديد من العلماء (مثال دراسة سترنبرج وآخرون: ١٩٩٦) منحي فيجوتسكي في دراسة الذكاء على أنه بيئي أو اجتماعي فالطفل يعيش في مجتمع وفي بيئة اجتماعية يتفاعل معها مع الآخر يؤثر في الآخر ويتأثر به، وينمو ذكاءه ويخبره تبعاً لمدي التفاعل بينة وبين المثيرات البيئية. ويرى آخرون أنه نظرا لاهتمام فيجوتسكي بدور البيئة الخارجية والسياس الاجتماعية الذي ينشأ فيه الطفل، وكيف يحدد هذا السياق الشكل الخارجي الذي يكون عليه تفكير الطفل فيما بعد لذا يرون أن فيجوتسكي يجب أن يصنف منحاه في داخل المنحي الارتقائي (Sternberg, et.al., 1996). (فادية علوان: ١٩٩٨)

ويرى سترنبرج وآخرون (١٩٩٦) أنه نظرا لما أشار له فيجوتسكي (١٩٧٨) من أن كل القدرات العقلية هي في أصلها نتائج اجتماعية. فاللغة والتفكير يبدأ ظهورهما في التفاعل المبكر بين الطفل والديه، ويستمران بعد ذلك في التواصل بين الطفل والمعلم والأفراد الآخرين في المجتمع. من ثم يصنف سترنبرج وآخرون (١٩٩٦) نظريه فيجوتسكي على أنها تقع تحت منحي الإرتقاءات النمائية Developmental Progressions. حيث أن ذكاء ولغة الطفل يرتقيان خلال تفاعله مع المجتمع. (Sternberg, et.al., 1996)

ومن ثم، يرى سترنبرج وآخرون (Sternberg, et.al., ١٩٩٦) أن هناك ثلاثة

مناحي رئيسية لدراسة مفهوم الذكاء:

١. المنحي القياسي

٢. المنحي الارتقائي

٣. منحي معالجة المعلومات

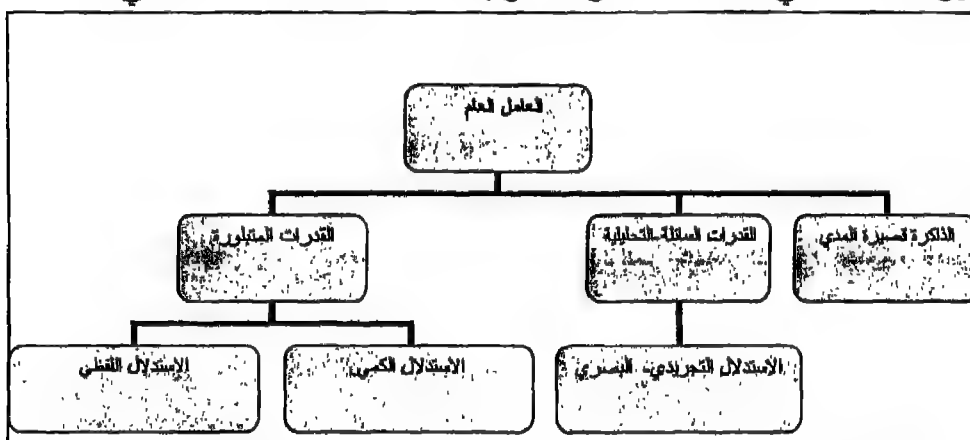
(١) المنحي القياسي: وهو ما قدمه الفريد بينية - سيمون في مطلع القرن العشرين حيث ميزوا بين الأطفال الأسوياء و الأطفال المتأخرين عقليا، وكان مبدأهم الرئيسي هو مبدأ الفروق الفردية خاصة الذكاء و الذي يمكن قياسه خلال

الأداء علي المقاييس و الاختبارات العقلية التي يجب أن تتسم بدرجة عالية من الصدق و الثبات. و تعريف الذكاء طبقا لما قدموه هو: "ما تقيسه اختبارات الذكاء".

* وقد اختلفت نظريات الذكاء المندرجة تحت هذا المنحي، مثل نظرية سبيرمان التي تحدثت عن مفهوم العامل العام في الذكاء ونظرية جيلفورد، حيث يشيرون إلي أن الذكاء يمكن تحليله إلي مائة و عشرين قدرة عقلية

(Sternberg, et.al., 1996) (Sternberg, 1990) (فادية علوان، ١٩٩٨)

*ومثالا علي ذلك ما قدمته الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه من التنظيم الهرمي للقدرات معرفية، كـ الآتي:



شكل (٢-٤) يوضح التنظيم الهرمي للقدرات العقلية لمقياس بينيه الصورة الرابعة

(فادية علوان، ١٩٩٨)

وقد ظهر العديد من الاختبارات التي تدرس هذا المفهوم مثل:

* النظرية الثلاثية عند استرنبرج Triarchic theory of intelligence

* نظرية باس في الذكاء التي قدمها داس و زملاءه،

* نظرية جارد نر في الذكاء المتعدد Multiple intelligence theory .

(فادية علوان، ١٩٩٨)

وهناك العديد من المآخذ علي المنحي القياسي منها :

- ١- أنه لم يعمق مفهوم الذكاء من الناحية النظرية.
 - ٢- اعتمد علي التحصيل الدراسي كمحك رئيسي للتحقق من الصدق الخارجي مع استبعاده لمحكات خارجية أخرى كالنجاح في العمل أو التوافق الاجتماعي .
 - ٣- اعتمد علي التحليل العاملي التقليدي الذي يصف بشكل مختصر لمعاملات الارتباطات الناتجة من أداء الأفراد علي الاختبارات المختلفة.
- (Sternberg, et.al. 1996), (Sternberg, 1990), (فادية علوان، ١٩٩٨)

٢) المنحي الارتقائي :-

ويندرج تحت هذا المنحي كلا من نظرية بياجيه للمراحل المعرفية Cognitive Stage Theory ، ونظريتي فيجوتسكي حيز النمو الممكن ليفجوتسكي Zone of Proximal Development ، ونظرية الإستدخال للعمليات العقلية العليا .

إن عدم اهتمام كل من بياجيه و فيجوتسكي بدراسة الفروق الفردية في الذكاء أو حساب نسبة الذكاء، وإنما أهتم كل منهما بدراسة البناء المعرفي للطفل عبر مراحل العمر المختلفة حيث أن اهتمام بياجيه بدراسة البناء الداخلي لعمليات التفكير وكيف تنظم في شكل سلمي أو مرحلي حيث تختلف كيفا من مرحلة لأخرى، وأهتم فيجوتسكي بدور البيئة الخارجية و السياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل، وكيف يحدد هذا السياق الشكل الخارجي الذي يكون عليه تفكير الطفل فيما بعد (Sternberg, et.al., 1996). (فادية علوان: ١٩٩٨) (صفاء الأعسر: ١٩٩٧)

٣) منحي معالجة المعلومات :

حيث يهدف إلى تحديد المكونات المعرفية الأولى التي يتكون منها الذكاء مؤكدا علي دور الفرد باعتباره مستخدما للرموز. (فادية علوان: ١٩٩٨، ٩-١١) ومن أمثلة هذا المنحي نظرية باس للذكاء

وهنا سأكتفي باستعراض أحد النماذج التي تتناول المنحي الارتقائي وأحد

النماذج المتناولة لمنحي معالجة المعلومات :

* نظرية باس للذكاء القائمة على أعمال لوريا (كأحد مناهي معالجة المعلومات)

* نظرية استدخال العمليات العقلية العليا لفيجوتسكي (كأحد المناحي الارتقائية)

أولا نظرية باس (PASS) للعمليات العقلية القائمة على أعمال لوريا :

تعتبر نظرية باس (PASS) أحد الأمثلة علي المنحي " المعرفي - العصبي (البيولوجي)" حيث يشير Temple (١٩٩٠) إلي أن "علم النفس العصبي المعرفي هو أكثر ارتباطا بالوظائف المعيبة للمخ البشري والتي تحدد خلال نماذج المعالجة المعرفية التي يقوم بها الأفراد الذين لا يعانون من قصور أو عجز في وظائفهم" (داس :Das,J.P. :٢٠٠٣ ، ٣٦١) ويقصد من ذلك أن علم النفس العصبي عندما يصف فردا فهو يركز علي تحديد مدى وجود قصور في وظائف ذلك الفرد^{١٥} ويحدد القصور بناء عن فحص تلك الوظائف عند مجتمع بحثي لا يعاني قصورا أو عجزا في الوظائف.

ويضيف " (داس :Das,J.P. :٢٠٠٣ ، ٣٦١) أن "علم النفس العصبي التقليدي في المقابل لعلم النفس العصبي المعرفي يركز علي ربط الوظائف المعيبة مع الأماكن التشريحية للمناطق المختلفة بالمخ (Temple:1990,109)"

ويري داس (٢٠٠٣) أن "بافلوف (١٩٤١) قد نظر للاشتراط^{١٦} علي أنه أداء أو وسيلة لتخيل العمليات العقلية، والتي لا تقل من الناحية السيكلوجية عن العمليات النفسعصبية المعرفية التي ترتبط بقدرات مثل القدرة علي القراءة ، وقد حدد بافلوف بدقة في أبحاثه طبيعة العمليات العقلية ووصف النشاط العصبي الأعلى "

كما يشير داس (٢٠٠٣) أن "بافلوف قد استخدم نموذجا ثلاثي الجوانب {القوة، والتوازن، وقابلية التغير^{١٧} تبعا للمثير أو المحبط} "ومن ثم يري د/داس أن بافلوف بناء علي أبحاثه تلك يمكن أن يقال إنه كان اهتمامه الأكبر هو بناء نموذج

¹⁵ وهذا ما وضعت لوريا فعليا في اختباره "لوريا -نيراسكا" عندما استخدم السلم السلبي- كما أشير لذلك من قبل في تقدير مدى القصور في الوظائف عند المفحوص

¹⁶ Conditioning
¹⁷ Liability

للوظائف المعرفية من خلال الاعتماد علي خصائص العمليات النفسعصبية.(داس
Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦١-٣٦٢)

ويري واضعوا نظرية باس (PASS) أن هذه النظرية تجمع بين منحي معالجة
المعلومات ،الذي يسعى إلي تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التي يتكون
منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعى إلي ربط هذه العمليات
بالأسس البيولوجية - العصبية الخاصة بالسلوك ، وتعتبر أبحاث لوريا Luria في
مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من داس-نجليري
نظريتهما وأعمالهما،

• نظريات لوريا في علم النفس العصبي:-

أقتفي لوريا أثر كلا من سيشنوف(Sechenov:1829-1905) وبافلوف
وفيجوتسكي ،حيث استكمل البحث في العمليات النفسعصبية من خلال دراسته
لحالات كلينكية كما يتضح ذلك فيما أوضحه في كتابه(Working Brain,1973)
والذي درس فيه بشكل متعمق العمليات المعرفية العامة كنتائج للاختلال
النيورولوجي،بينما اقتصررت دراسات بافلوف علي استخدام المثبرات والملاحظات
الكلينكية كفنيات لدراساته وذلك بسبب عدم توافر الفنيات الحديثة كالتصوير للمخ
والتي توافرت للوريا مما أتاح له الفرصة لرؤية مختلفة ولتناول ونظرة مختلفة للمخ
في مجال علم النفس العصبي حيث نظر بشكل مختلف للسلوك الظاهر ووظائف هذا
السلوك حيث ربط السلوك بالجهاز العصبي و المخ وبذلك اختلف عن الذين اهتموا
فقط بدراسة اللغة و الذاكرة ،ومن ثم نظر للسلوك نظرة شاملة (Das, et. al, 1997)
(داس Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦١)

وتضيف فادية علوان (١٩٩٨: ٢٠) أن"لوريا من هذا المنظور صاحب
نظرية متكاملة في مجال علم النفس العصبي حيث يرى أن المخ يتكون من مجموعه
من الأجزاء التي يختص كل جزء منها بوظيفة معينة والتي تنتظم معاً وتتفاعل فيما
بينها عند أداء الفرد لعمل معين . كما تتأثر هذه الوظائف فيما يحدث للفرد من
أحداث و صدمات أو تغيرات أثناء عملية الارتقاء ."

ولم يكتف لوريا بذلك بل أضاف أن المخ يحتوي علي مجموعه من الموديولات "Modules"^{١٨} ، وقد أشار (Frackowiak,Friston,Dolan,& Mazziotta:1997,5) إلي أن "المخ يتكون من عدد كبير من الموديولات التي تعالج المعلومات سواء كانت مستقلة تماما أو مرتبطة مع بعضها البعض " (داس Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦١)

وقد أشار لوريا (١٩٧٣) إلي أن النظام المعرفي بالمخ يقوم علي هرمية تعتمد علي مفهومين أساسيين هما "الامتداد Spread والعُمق Depth" ويرى لوريا (١٩٧٣) أن الامتداد يعني: "وجود الوظيفة بشكل ممتد عرضيا في أكثر من منطقة بالمخ، مثال ذلك القراءة لا يوجد جزء واحد في المخ يمكن اعتباره هو المسئول عن الوظيفة القرائية" كذلك يرى لوريا أن لكل وظيفة عمقا يعتمد علي الوظائف الجزئية التي تعتبر الأساس للقيام بها ،مثال ذلك وظيفة القراءة نجد أنها تعتمد علي رؤية النص المكتوب أي علي وظيفة الإبصار،ومن ثم فيمكننا أن نقول أن المنطقة المركزية الأولى لوظيفة القراءة هي الإبصار (ومع وجود قراءات أخرى مثل استخدام برايل ،تري الباحثة أن القراءة ليست إلا فك للرموز الشفوية القرائية ومن ثم فسواء كانت تلك الرموز مطبوعة تفك خلال القراءة باستخدام الإبصار أو كانت متقوية كبرايل تستخدم حاسة اللمس لفكها ،فالقراءة علي كل الأحوال ما هي إلا فك للشفرة -ومن ثم فالقدرة القرائية متعلمة وليست فطرية)

ثم يلي ذلك المنطقة الثانوية وهي منطقة التداخلات Overlapping حيث يعتبر عظم مؤخرة الرأس (العظم القذالي) في المثال الحالي هو المنطقة الثانوية. هذا وقد أضاف (داس Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦٥) أن لوريا اعتبر أن قدرة عقلية هامة مثل الانتباه لا يمكنها أن تحدد بدقة في منطقة واحدة بالمخ .

حيث أوضحت الأبحاث علي سبيل المثال أن: الانتباه مقسم لأربعة عمليات فرعية هي : الارتباط Engagement، والاستبقاء maintenance، والانفصال

^{١٨} أشار (Gazzaniga:1988) إلي أن الوحدات الوظيفية التي يمكن أن تنتج السلوك وتعتبر الاستجابات الوجدانية بالمخ تتمثل في الموديولات (داس Das,J.P.: ٢٠٠٣، ٣٦٣)

Disengagement، وتحويل الانتباه Shift of attention (Posner, 1993, 644) تلك الوظائف منتشرة عبر مناطق عديدة من المخ حيث تتضمن كلا من اللحاء الجداري الخلفي، ومجال الإبصار الأمامي بالعين، وجذع المخ، والمهاد البصري، وقد أضاف Posner أن اللحاء الجداري هو الذي ينظم المعالجة المكانية لما يتضمن في وظيفة الانتباه.

- ومن ثم فقد أشار لوريا (١٩٧٣) إلى أن المناطق الهرمية الثلاثة تشمل: علي الأقل ثلاثة من الحيزات اللحائية والتي تبني الواحدة منها فوق الأخرى، وهي:
- ١- منطقة الإسقاط/ التخطيط *Projection*: المنطقة التي تستقبل وترسل الدفعات impulse من وإلى السطح الخارجي
 - ٢- الترابطات الإسقاطية *Projection- association*: حيث تعالج المعلومات القادمة أو تبرمج لتكون معدة للاستخدام
 - ٣- منطقة الحيزات التداخلية *Zones of overlapping*: النظم الأخيرة في المهاد البصري المخي لتنمية و قدرة الفرد علي الاستجابة للأشكال الأكثر تعقيدا من النشاط العقلي الذي يتطلب تنسيقا للمشاركة للعديد من مناطق اللحاء.
- حيث يشير (داس Das, J.P.: ٢٠٠٣) إلى أنه يجب التمييز بين كلا من البناء *Structure*، والوظيفة *Function*، والعملية *Process*^{١٩}. كأساس مبدئي لفهم نظرية لوريا للعمليات المعرفية عند الإنسان: حيث يرى أن :-
- البناء يشير في علم النفس العصبي إلي جوانب الفسيولوجيا العصبية وعلم التشريح العصبي للمخ.

أما الوظيفة فهي دينامية ومتغيرة، ومتكيفة.

أما العملية فهي النظام الوظيفي الذي يعالج المعلومات حيث يختص كل جزء من أجزاء المخ بمعالجة نوع من المعلومات، علي سبيل المثال نجد أن كلا من الفصوص المؤخري والجداري يختصا بمعالجة المعلومات المتتابعة، أما المناطق

^{١٩} يلاحظ أن الفرق بين البناء والوظيفة والعملية لم يقتصر ذكره في البحث الحالي علي ما أوضحه لوريا فقط هنا في نظريته لكنه قد سبق الإشارة له في التصنيف الدولي لتأدية الوظائف والعجز والصحة (٢٠٠١)، وكذلك ستأتي الإشارة له فيما ذكره فيرشتين من محددات للسلوك المعيب.

الصدغية والصدغ-جبهية فتقوم بالتعامل مع المعلومات المتزامنة، أما الفص الجبهي فيتولي عملية التخطيط وإصدار الأحكام (لوريا 1973، 43) وقد حددت نظرية لوريا (1973) للعمليات المعرفية عند الإنسان، ثلاثة مناطق رئيسية في المخ، تختص بأربعة وظائف:-

١- الوحدة الوظيفية الأولى تختص بتنظيم الإيقاع أو اليقظة- الصحو waking: تختص هذه الوحدة بعمليات الانتباه و اليقظة و الاستثارة ، ويرى كلا من لوريا (1973) ، وداس (2001) ، وداس (2003) أن منطقة جذع المخ ومقدمه الدماغ المؤخري The diencephalon²⁰ والمناطق المتوسطة في اللحاء، هي التي تمد المخ بمستوي ملائم من اليقظة والانتباه المباشر والانتقائي، حيث يتم تنظيم المثيرات متعددة الأبعاد المقدمة للفرد حيث يكون علي الفرد الانتباه إلي مجال واحد من تلك المثيرات وأن يكف الاستجابة للمثيرات الأخرى (غالبا تكون تلك المثيرات الأخرى أكثر ظهورا) من ثم يكون علي الفرد تخصيص انتباهه في مجال مركزي معتمدا علي ما يصل له من مصادر.

ويرى لوريا أن الوحدة الوظيفية الأولى لا تعمل بمعزل عن اللحاء المخي - الذي يستقبل ويعالج المعلومات من العالم الخارجي ويحدد النشاط الدينامي للفرد - ،بعبارة أخرى تلك الوحدة لها علاقة متبادلة مع اللحاء من خلال السنظم الصاعدة والهابطة في التكوين الشبكي والذي ينقل الدفعات من الأجزاء المنخفضة في المخ إلي اللحاء وإلي العكس بالعكس Vice Versa . (لوريا 1973، 55-58) ومن ثم يرى داس (2003) أنه رغم الفصل الظاهري لكلا من الانتباه/اليقظة عن التخطيط، إلا أنهما في حقيقة الأمر متداخلان ،ويرجع ذلك إلي أن الانتباه/اليقظة غالبا ما يكون في حالة تنشيط واع من خلال التخطيط"

²⁰ مقدمة الدماغ التالي/المؤخري تشمل منطقة السرير البصري thalamus بالإضافة إلي الهايوتالاموس وما فوق التلاموس epithalamus والمشار لها أحيانا باسم ما بين المخين أو المخ البني interbrain أو المهدان البصريان والبطين الثالث وما يتصل بها من تركيب، ويصف البعض المخ البيئي أنه المنطقة من المخ الواقعة بين مقدمه الدماغ الأمامي والمخ الأوسط والذي يتركب أساسا من التلاموس والهايوتالاموس ،والجزء الخلفي من مقدمة الدماغ والذي يشمل المهاد البصري وما فوق المهاد والمهيد والسرير الأدنى ، ويرافق بذلك المخ البيئي. (كمال دسوقي : ١٩٨٨)

٢- الوحدة الوظيفية الثانية حيث تختص بالحصول علي المعلومات الآتية من العالم الخارجي ومعالجتها وتخزينها :

وصف كلا من سيكونوف (١٩٦٥) ولوريا (١٩٧٣) الوحدة الوظيفية الثانية للمخ علي أنها التي تقوم بالاستجابة للمثيرات المستقبلية من البيئة الخارجية خلال المستقبلات الحسية (ويري لوريا كذلك أن الوحدة الوظيفية الثانية تستجيب أيضا للمثيرات الداخلية^{٢١}) و تخزينها وتشفيرها . وتقع الوحدة الوظيفية الثانية في المناطق المبكرة (الأولي) من اللحاء الجديد في السطح المحدب للمهاد البصري ،والذي يشغل المناطق الخلفية من المخ ويتضمن مناطق الإبصار (الفص المؤخري) والسمع (الفص الصدغي) والإحساس العام (الفص الجداري) . هذا وقد وصف لوريا(١٩٦٦) شكلين أساسيين من النشاط المدمج للحاء المخي في تلك الوحدة حيث يوجد في تلك الوحدة كلا من المعالجة المتأنية والمتابعة،

ويشير(داس Das,et.al,1997) إلي أن النصف الأيسر من المخ يختص بالمعالجة المتابعة (وهي كيفية تناول الفرد للمعلومات بصورة تحليلية بحيث يستطيع إدراكها و استرجاعها بترتيب متسلسل متتابع) أما النصف الأيمن من المخ فيختص بالمعالجة المتأنية (وهي كيفية تناول الفرد للمعلومات الواردة إليه في صورة آنية أو كلية بحيث يدركها و يسترجعها بشكل إجمالي)

٣- الوحدة الوظيفية الثالثة وتختص ببرمجة وتنظيم وتصحيح النشاط

العقلي:

²¹ من خلال محادثة مع د/داس (٢٠٠٣) حول طبيعة المثيرات الداخلية التي تستجيب لها الوحدة الوظيفية الثانية رأي أن هناك مثيرات داخلية توجة سلوك الفرد مثل إفرازات الغدد وما تمثل من نشاط أو خمول للوظائف سواء العقلية أو الجسدية بومثل تفسير الفرد الداخلي والذاتي للمثيرات التي يدركها بحواسه الخارجية (مثال ذلك : ما تطباحك عن ابتسامة شخص تراه للمرة الأولى ولكنه يشبه في الشكل الخارجي شخصا أساء لك من قبل إساءة بالغة؟ هل سقري تلك الابتسامة علي أنها ابتسامه عادية أم متبادا مباشرة في التفكير في أن وراء تلك الابتسامة ضرر مماثل للذي أحدثه للشخص الأخر الذي يشبهه من قبل؟ أم ماذا ؟) من ثم تستقبل الوحدة الوظيفية الثانية مثيرات خارجية من البيئة المحيطة محملة بشحنه لفعالية من داخل الفرد متؤثر قطعا في توجيه العمليات العقلية التالية لذلك،كما تؤثر قطعا في شكل المخرجات.

١. ويشير لوريا (١٩٦٦) إلى أنها تقع في المناطق القبل جبهة في الفص الجبهي للمخ حيث تتألف المعلومات من خلال العالم الخارجي.

"(لوريا : luria,1980,263 ، عن داس 635, 2003, Das,j.p.)"

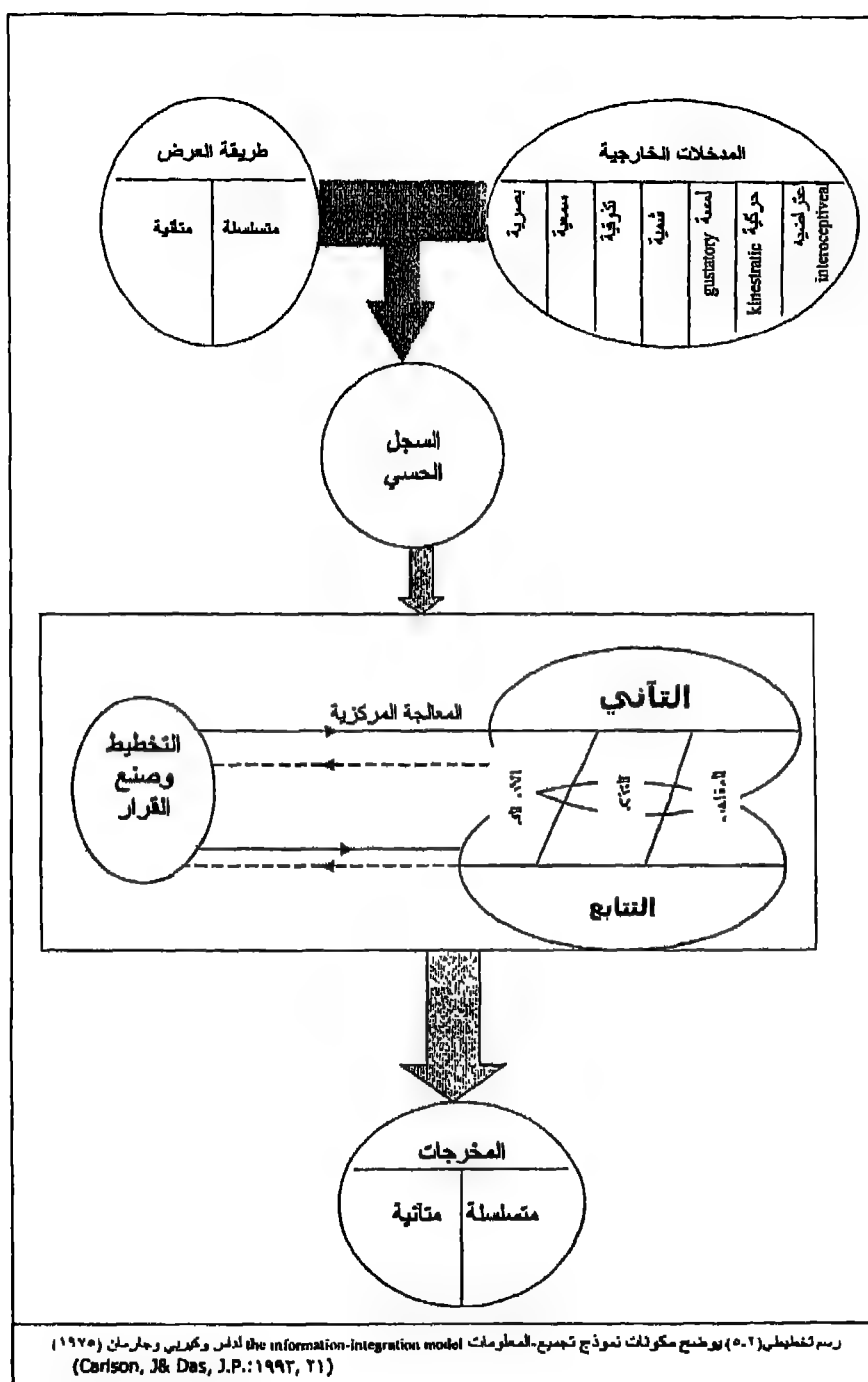
ويري لوريا (١٩٧٣) أن عمليات التخطيط تظهر بوضوح في تلك الوحدة حيث (القدرة علي التحكم والوعي بضبط الاندفاع و الاختيار وتنظيم النشاط الانتقائي واتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال وضع خطه ينظم فيها الفرد أفكاره و يراجع خبراته و يحلها حتى يصل لاتخاذ قرار ذي كفاءة و جودة ويتناسب مع المشكلة الحالية و كذلك المهارات اللغوية المختلفة مثل المحادثة العفوية) ، ويمثل التخطيط عمده التفكير - فالتخطيط متطلب أساسي لتركيز الانتباه وكذلك فهو أساسي لتقرير كيف ومتي نستخدم الثاني والتتابع. وتختص الوحدة الوظيفية الثالثة ببعض الجوانب الأكثر تعقيدا في السلوك البشري وتشمل الشخصية والشعور.

• نموذج لوريا-داس للعناصر الأربعة المؤدية لتكامل المعلومات (١٩٧٥):

يعتبر نموذج (the components of the information-integration model)

والذي وضعت (Das ,Kirby ,& Jarman) هو النواة الأساسية التي قامت عليها

نظرية (PASS) للذكاء ، ويوضح الشكل التالي نموذج لوريا-داس :



• موجز نظرية (PASS) (تخطيط Planning، وعمليات الانتباه/ البقطة

Arousal & Attention، و المعالجة المتأنية Simultaneous، و المعالجة

المتأنية Successive "خ ا ت ت":

• تأثرت نظرية (PASS) "خ ا ت ت" في نموها بقوة بعلم النفس العصبي فيما قدمه لوريا من أعمال تتعلق بالمعرفة (داس وآخرون، 1994، Das, j. p.) حيث قدمت نظرية (PASS) "خ ا ت ت" نموذجا للكفاءة الإدراكية للعقل البشري. (داس 635, 2003, Das, j. p.) . وقد كانت النظرية تلك في بداية الأمر نموذجا شاملا لعمليات الانتباه والمعالجة المتأنية والمتأنية قدمة كل من (داس وكيربي و جارمان 1975/1979, D as, Kirby, Jarman) ولم يكن مكون الانتباه قد اكتمل في تلك الفترة حيث نالت الأبحاث والتطبيقات علي النموذج لفهم التفكير والذاكرة واللغة والمجاز/التشبيه (داس وآخرون ١٩٧٥، عن 2003, Das, j. p.) وظل تأثير لوريا وأعماله واضحا علي النموذج وعلي النظرية في شكل أسئلة البحث وفي تصميم الأداة التقييمية وفي بناء النواتج التدخلية العلاجية (مثل برنامج الإثراء القرائي "PREP"، وبرنامج التدخل العلاجي للتعامل مع صعوبات الحساب) حيث يفترض لوريا (١٩٧٣) أن المعلومات التي ترد إلي المخ إما أن تأتي من أعضاء حسية أو أعضاء الحس الداخلية لتصل لمناطق ما في المخ، والتي تحلل خلال مجموعه عمليات معرفية عقلية

• تقوم النظرية علي افتراضات أساسية:-

١. تتضمن النظرية المكونات النيوروسيكولوجية الأساسية للنشاط المعرفي للإنسان
٢. يؤثر النظام النيورولوجي في استخدام العمليات المعرفية مثال ذلك ألفة الشخص بشكل ما وقدرته علي الاستدعاء في مهمة ما
٣. توافر قدر من المعرفة من خلال الخلفيات الثقافية و الاجتماعية للفرد والتي تؤثر بشكل كبير في شكل نشاطه العقلي
٤. العمليات المعرفية داخل منظومة التقييم المعرفي (م.ت.م) تتطلب تفاعلا من خلال النمو واستخدام الأدوات الثقافية خاصة اللغة

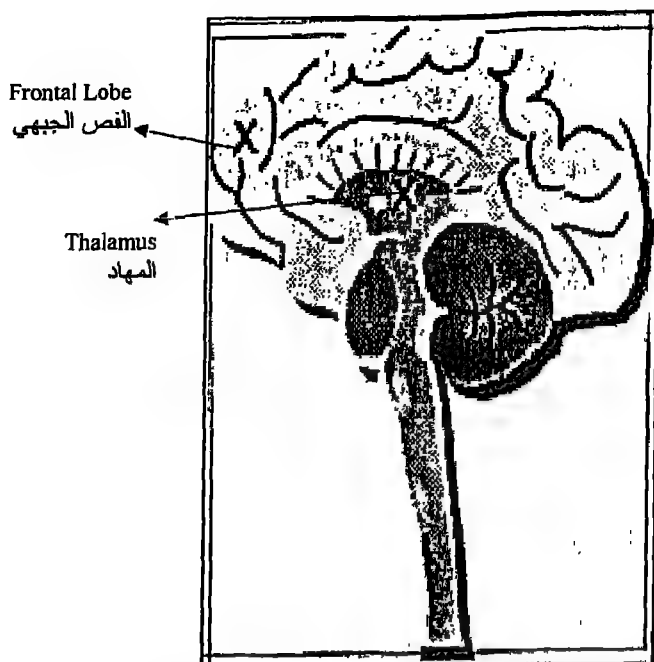
٥. تعتبر عملية التخطيط هي المنظم مباشرة لكل النشاطات المعرفية لإنجاز المهمة المطلوبة

• يحددها داس -آخرون (Das, et.al:1994) في نظريتهم (PASS) "خاتات" :- أنه يوجد أربعة عمليات معرفية عقلية أساسية هي: {عمليات التخطيط *Planning*، وعمليات الإنتباه/اليقظة *Arousal & Attention*، وعمليات المعالجة المتتالية *Successive*، والمعالجة المتتالية *Simultaneous*، والمعالجة المتتالية *Successive*}. بالإضافة إلى هذه العمليات يقدم داس مفهوما آخر هو "قاعدة المعرفة Knowledge Base (Das, et.al:1994)

١- التخطيط :-

تعتبر عملية التخطيط هي أساس ضبط كل من الانتباه واستخدام كل من التابع و التآني، بالإضافة إلى قاعدة المعرفة. حيث أنه قد يتطلب من الفرد في عملية التخطيط أن يحدد ويستخدم الطرق الفعالة لحل المشكلة من خلال تطبيقه لعمليات الانتباه و التآني و التابع في تزامن مع قاعدة المعرفة. وبالإضافة لذلك تشمل عملية التخطيط علي :عمل تخطيط فعال، وتقييم لفاعلية تلك الخطط وقابلية التعديل للحاجات ،وضبط الاندفاع ،وتتظيم الأفعال الاختيارية والوظائف اللغوية مثل الكلام التلقائي ،لذا فهو يتضمن الأفعال الإجرائية المتضمنة في الشكل (٢-٧) والتي تمد الفرد بالمعاني لحل المشكلات ويرى داس(٢٠٠٣) أن التخطيط هو: عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة ويشمل : حل المشكلات، تشكيل التفكير، ضبط الاندفاع، استرجاع المعرفة .

ويمثل الشكل التالي الأماكن التي يحدث فيها عملية التخطيط في المخ:

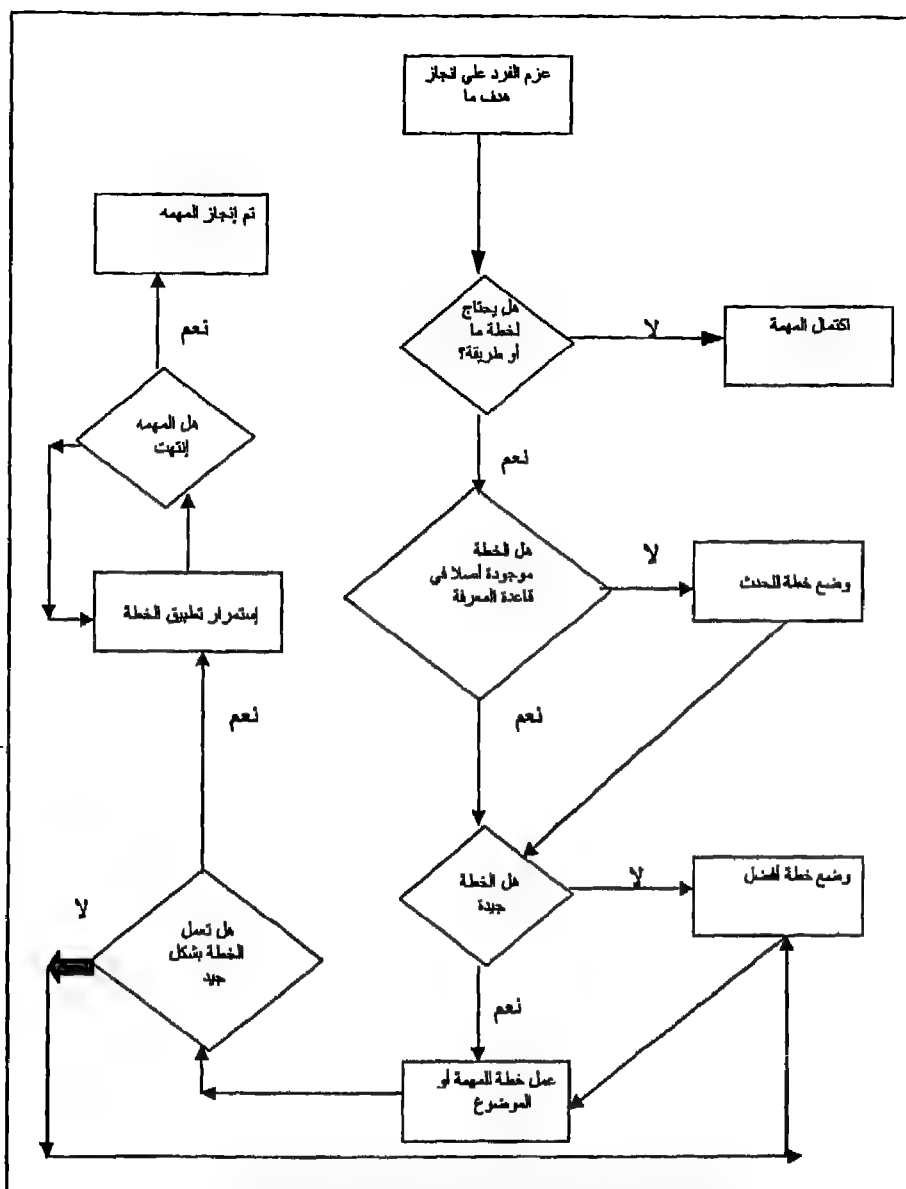


(Das, J.P., 2003, 639)

شكل (٦-٢)

هذا وتعتبر وظيفة المهاد Thalamus هي: المعالجة المركزية لما يرد من القشرة الدماغية/ لحاء المخ ، وتنسيق وترتيب النشاطات الوظيفية للحاء عن طريق الدمج للمدخلات The Afferent input القادمة من اللحاء (فيما عدا المدخلات ذات العلاقة بحاسة الشم) ، والمشاركة في التعبيرات الوجدانية /العاطفية. ومن ثم فإن حدوث خلل في المهاد يؤدي إلي ظهور مجموعه من الأعراض والزملاات منها علي سبيل المثال : تغير في مستوي الوعي، و/أو نقص في الإدراك، و/أو الزمله المهادية والتي تظهر في ألم تلقائي في نصف الجسم العكسي^{٢٢}.

²² من المعروف وجود علاقة عكسية بين نصفي المخ والجسد، فنصف المخ الأيمن مسئول عن نصف الجسد الأيسر "طوليا والعكس بالعكس.



شكل (٧-٢) يوضح خريطة سريان عملية التخطيط

(Das, J.P. & Naglicri, J.A, 1996, 120)

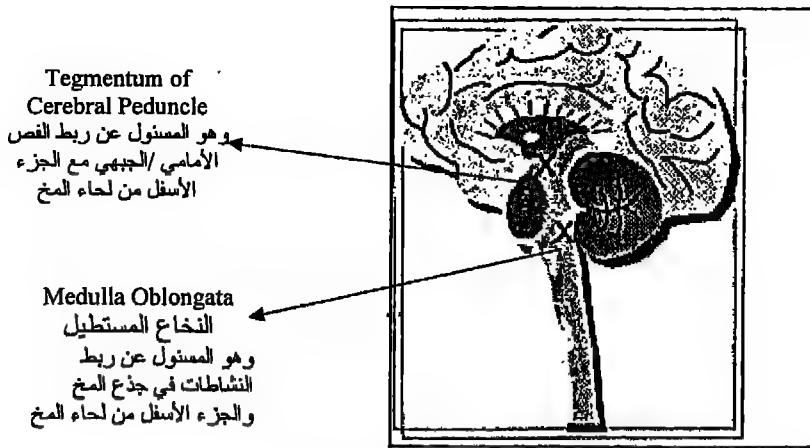
٢. الانتباه/البقطة:-

ويميز (36, 2001, Das, J.P.) بين **البقطة** والتي هي عملية بسيطة تحفظ لنا الوعي والحذر وهو يرتبط بالنشاطات في جذع المخ والجزء الأسفل من لحاء المخ، أما **الانتباه** فهو أكثر تعقيدا حيث تسمح عملية الانتباه للفرد بالاستجابة الانتقائية للمثيرات الجزئية ومنع الاستجابات المتعارضة ويرتبط الانتباه بالفص الأمامي/الجبهوي والجزء الأسفل من اللحاء معا.

يتضمن قياس الانتباه داخل نموذج منظومة التقييم المعرفي (م ت م) مهام تتطلب الاستجابة للمثير الهادف وعدم الاستجابة للمثير غير الهادف، وتزداد الصعوبة في حاله تزايد ووضوح المثيرات غير الهادفة مع عدم وضوح المثيرات الهادفة تتطلب مهمات الانتباه من الفرد أن يوجه نشاطه المعرفي للمثيرات الجزئية ويضع حدا لرد الفعل للمثيرات المتعارضة، حيث يكون علي الفرد الاستجابة لمثير واحد فقط وهو الأكثر مناسبة /أو الأكثر دقة وتجاهل غيره من المثيرات الغير مناسبة /أو الأقل في مستوي الدقة ، ويوضح الشكل (رقم ٣) أسلوب البناء الوظيفي للانتباه .

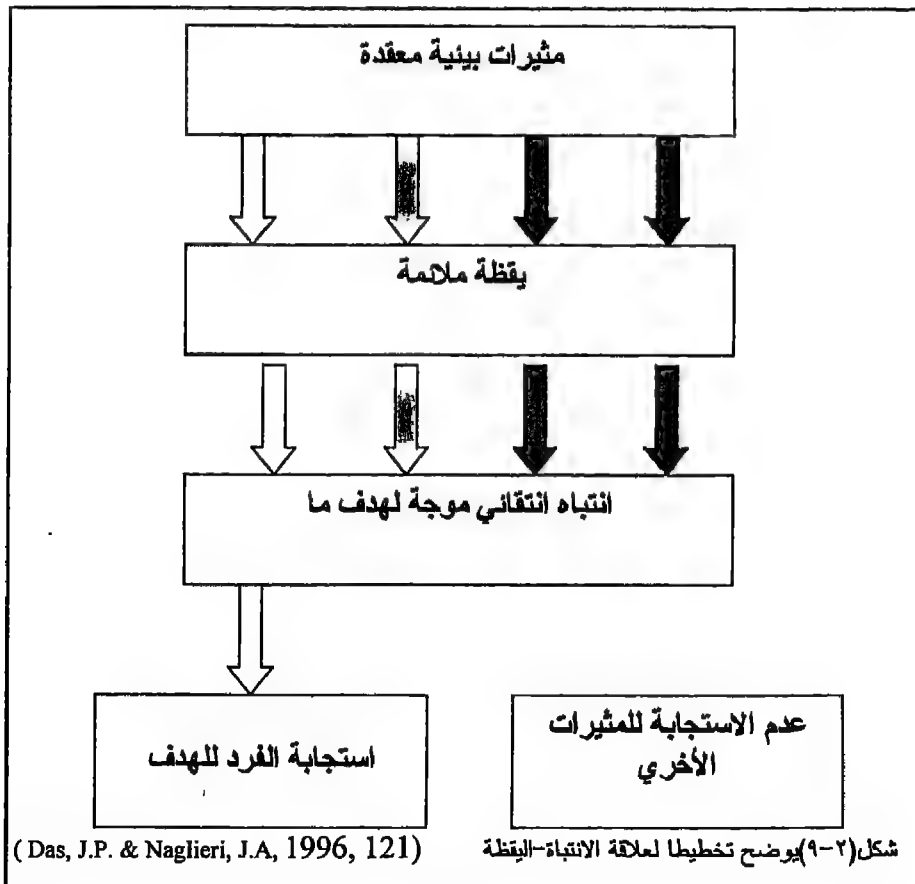
الانتباه/البقطة: يعرفه (داس ٢٠٠٣) علي أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل مثيرات أخرى، وتشمل تركيز النشاط المعرفي، انتقاء الانتباه، بقاء الاتجاه، توجيه الاستجابة،

ويمثل الشكل التالي الأماكن التي يحدث فيها عملية الانتباه في المخ:



(Das,j.p.,2003, 639)

شكل (٨-٢)



(Das, J.P. & Naglieri, J.A, 1996, 121)

شكل(٩-٢) يوضح تخطيطا لعلاقة الانتباه-اليقظة

التآني :-

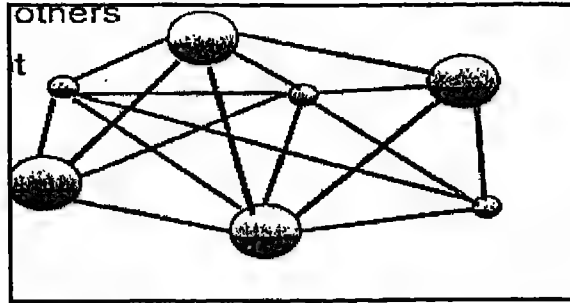
ترتبط المعالجة المتآنية بصوره عامه بكلا من الفص المؤخري والفص الجداري (37, 2001, Das.j.p.) أي "بمناطق المؤخرة الجدارية للمخ" (لوريا 74, 1966, Luria)، حيث تسمح عملية التآني للفرد بدمج المثيرات داخل مجموعات حيث يكون كل مكون نسقا مثيرا مع وجود علاقة متداخلة بين تلك الأنساق. وتشمل عملية التآني الادراك للمثيرات (مثال، عندما ينقل الطفل تصميمًا ما) وكذلك التذكر (عندما يرسم الفرد تصميمًا من الذاكرة) وكذلك صياغة الفكرة (مثال عندما يتعامل الطفل مع المصفوفات مثال مصفوفات رافن ١٩٥٦، أو نجليري

(Raven's, or Naglieri's, figural matrices ١٩٨٥)

ويتم تفعيل المعلومات بشكل متآني من خلال تداخل علاقات العناصر وقابلية تلك العلاقات للفحص سواء كان ذلك في الادراك أو التذكر . وتشمل عملية التآني علي لغة تتضمن علاقات نحوية منطقية (مثل التعبير عن التأكيد من خلال العلاقات) مما يحتاج للربط وعمل علاقات بينيه

عملية التآني: يعرفها داس (٢٠٠٣) علي أنها العملية العقلية التي فيها يدمج الفرد المثيرات في مجموعات، وتشمل يري الفرد المثيرات ككل أو كجسطلت، حيث يرتبط كل عنصر بكل عنصر آخر في أي وقت زمني (نجليري 1989, Naglieri) وتعتبر عملية التآني ضرورية مع المهام غير اللفظية ، مثال ذلك عند عرض السؤال التالي "ارسم مثلثا أعلي مربع علي يسار دائرة تحت علامة + " يجب أن تكون العلاقات بين الأشكال المختلفة واضحة ومفهومة بشكل صحيح للمفحوص.

ويمثل الشكل التالي عملية التآني:



(Das, J.P., 2003, 639 داس)

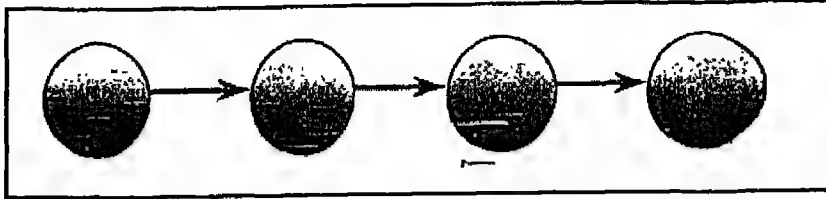
شكل (١٠-٢)

٤- التتابع :-

تقوم عملية التتابع بدمج للمثيرات في سلسلة مرتبة، حيث تشكل العناصر في تعاقب تسلسلي، وقد عرفها لوريا (١٩٦٦) علي أنها "سلسلة من الاتجاهات التي تتبع كل منها الآخر في دقة نعرف بالترتيبدون قابلية للتحقق " (لوريا 1966:78) وترتبط المعالجة المتتابعة بالمناطق الصدغ-جبهية للمخ (لوريا 1973) (Luria, 1966) ويختلف الفرد نفسه في استراتيجيات التعامل مع الفعل التتابعي، وذلك حسب المرحلة التي يكون فيها التشكيل لحركة المهمة (فعندما يكون التشكيل للمهمة في مراحله الأولى يتم توحيد كل ارتباط متتابع كوحده منفصلة أو يري كخطوه خاصة ضمن سلوك كبير ، ثم تتطور المرحلة حتى يصبح الفعل التتابعي أوتوماتيكيا وقد يفصل المثير الأول من السلسلة ويصبح قائدا لأداء أوتوماتيكي لفعل تتابعي كامل)

تتضمن عمليات التتابع مهام لغوية تشمل علي خطوط طويلة من المثيرات التي لا يشترط وجود علاقة بين أجزائها داخليا (مثال ، لكي تجيب علي السؤال "البنت تضرب الولد من الذي أذي؟ يجب عليك مراعاة ترتيب الكلمات داخل الجملة)

عملية المتتابع: يعرف داس (٢٠٠٣) عملية المتتابع هي عملية عقلية يدمج الفرد فيها المثيرات في ترتيب متسلسل خاص حيث يكون كل مكون في علاقة مع المكون التالي له، ويمثل الشكل التالي عملية المتتابع:



شكل (٢-١١) داس (Das, J.P., 2003, 639)

بعبارة أخرى ، التركيب المتتابع هو عبارة عن أن "كل حلقة في السلسلة مدمجة في التسلسل الذي يستدعي فقط سلسلة جزئية من الحلقات المتتابعة كل منها الأخرى في ترتيب تسلسلي" (لوريا 1966, 77)، وتتضمن العمليات المتتابعة إعادة التشفير وإنتاج تراكيب لغوية ملفوظة.

٥- قاعدة المعرفة:-

تتكون قاعدة المعرفة من "مجموعه المعلومات و المعارف والخبرات السابقة هذه المعارف تمثل السياق الذي تعمل من خلاله العمليات المعرفية السابقة" (فادية علوان ١٩٩٨ :٢٢)، ويشبه داس العلاقة بين هذه العمليات المعرفية المركزية في نظريته وبين قاعدة المعلومات و المعرفة بالعلاقة القائمة بين مجموعته من السفن التي تطفو علي سطح الماء، فبدون المياه لا تستطيع السفن أن تتحرك أو تتقدم للوصول إلي أهدافها " (Das, et al:1997) ويشير كذلك (٢٠٠٣) إلي أن "العمليات المعرفية تعتمد علي -وتتأثر ب- قاعدة المعرفة، التي قد تكون مؤقتة (كما في الذاكرة العاملة) أو ممتدة (كالمعرفة التي نكتسب بالتعلم)" (Das, et al:1997, 145) (Das, 2003, 637-638)

٣. العلاقة بين العمليات في (PASS) (خات ت):

أ) العمليات في منظومة التقدير المعرفي (م ت م) دينامية في طبيعتها ،تستجيب للخبرات الثقافية للفرد ،وتخضع للتغيرات الارتقائية ،وتعتمد في الشكل الداخلي للعلاقات الوظيفية الفعالة خلال دمج المعرفة الثقافية مع التخطيط،والإنابة،والتأني ، التتابع ،كشياء مهم في المهمة الجزئية.

ب) رغم أن كل نمط من العمليات هو مكون مستقل عن الوظائف المحددة،الا أننا نجد كل مكون يرتبط مع غيره داخل نظام وظيفي معقد قائم علي عمليات معرفية وبيولوجية و نظم فرعية اجتماعية-ثقافية.

ج) عمليات التأني والتتابع والتخطيط تتفاعل لتيسر المعرفة المطلوبة ،وفي نفس الوقت نجد أن الوظائف العليا تعتمد علي الحالة الأساسية لليقظة arousal لكي يستثير الفرد للتعلم

د) لكي تشكل المعلومات يجب أولا أن تصل للفرد خلال أي من أجهزة الاستقبال لديه مثلا العين،الأذن ،الجلد ، عضلات الحركة، في شكل متسلسل أو متزامن ، تختلف المثيرات المتسلسلة عن المثيرات المتزامنة في أن المثيرات المتزامنة يمكن أن يظهر العديد منها في وقت واحد أو واحدة في الوقت (مثال سماع كلمتين مختلفتين في نفس الوقت ،أو كلمتين في جملة) ويرى العلماء أن المثيرات السمعية غالبا ما توجد في تسلسل بينما المعلومة البصرية غالبا ما توجد نظام متزامن.

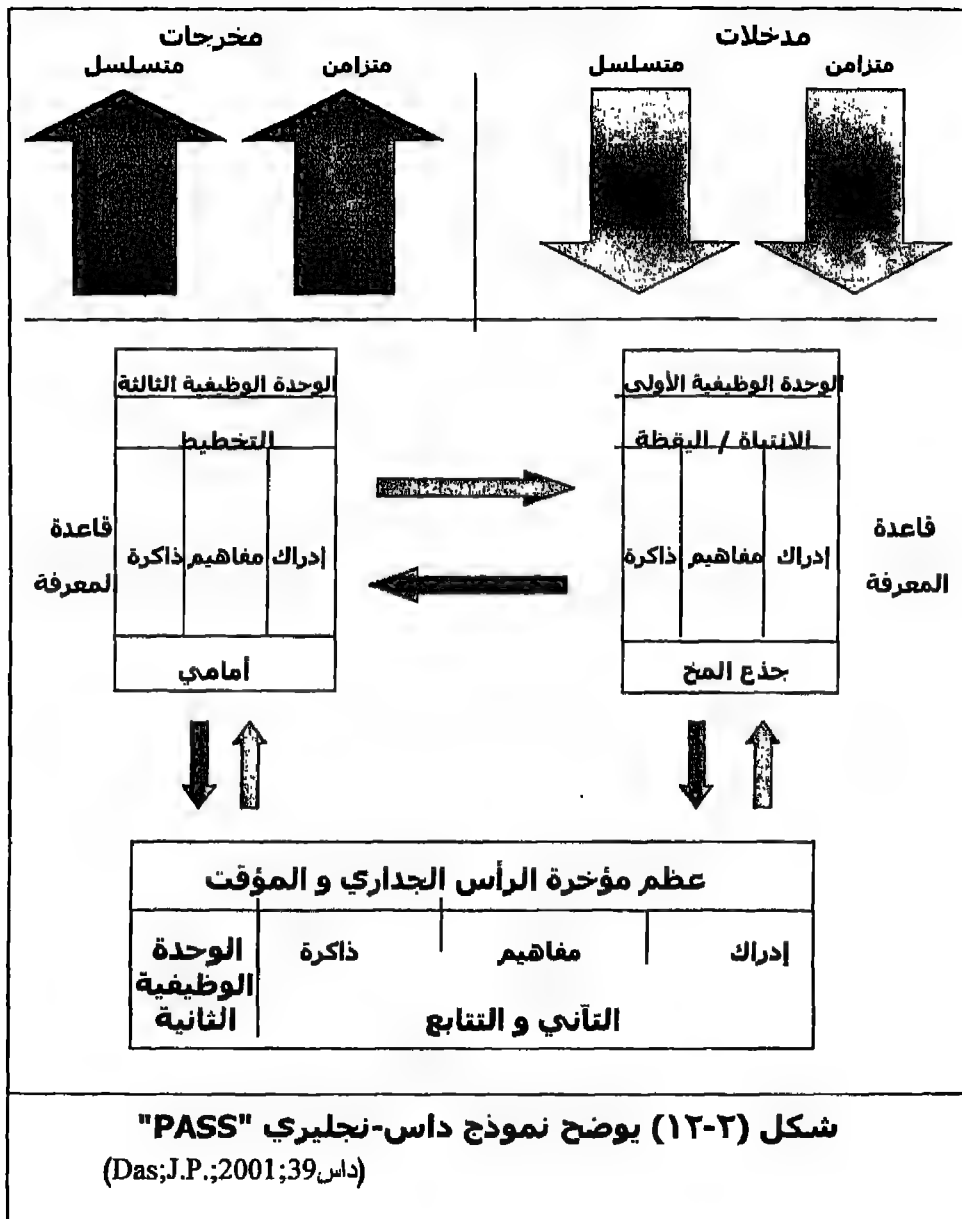
و) المعلومة العمليات في (م ت م) متفاعلة ومتأظمة ودينامية حيث تعطي وظائف خاصة لأداء المهمات بشكل عملي في الحياة اليومية ،وهذا لا يعني أن كل تلك العمليات متكافئة من حيث شمولها لكل المهمات ،فعملية أو عمليتان قد تكونا مطلوبتين بشكل خاص في مهمة جزئية دون باقي العمليات .

أنظر الشكل (٢-١٢) حيث يتضح منه الآتي :

تلك العمليات الأربعة الأسس التي تقوم عليها بطارية داس -نجليري الاختبارية {منظومة التقييم المعرفي (م ت م) (Cognitive Assessment System (CAS) } ،ومن ثم يتضح أن نظرية (PASS) (خ أ ت ت) تضع أبعادا رئيسية للنموذج وهي

المخلات، والعمليات، والمعالجة، وقاعدة المعرفة، والمخرجات. كما يظهر ذلك من خلال مناقشة أبعاد النموذج:.

الشكل الآتي يوضح العمليات المعرفية في نموذج داس-نجليري



نموذج (خ ا ت) في السواء والإعاقة العقلية:-

إن الأبعاد الرئيسية لنموذج (خ ا ت) (PASS) هي المدخلات، والعمليات/المعالجة، وقاعدة المعرفة (التي تتضمن الأدوات المعرفية)، والمخرجات. وكل بعد له علاقة بالتقييم و الفهم للوظائف المعرفية للفرد سواء العادي أو ذي الإعاقة العقلية.

أ. المدخلات:- تدخل المعلومات (المثيرات) من خلال أجهزه الاستقبال الأولية وهي الحواس (البصر والسمع والشم والتذوق واللمس)، وكذلك من خلال الأعضاء الداخلية مثل (التصورات، والذاكرة، والأفكار) مما يؤثر بشكل كبير في العمليات المعرفية وفي شكل ونوعية المعالجة التي تحدث للمدخلات، ويشير داس, Das, (J.P:2003) أن المعلومات الخارجية قد تظل متسلسلة، حيث تكون الواحدة تلو الأخرى (مثال: الاستماع لمجموعه من الكلمات المتسلسلة، حيث تنطق متتالية لبعضها البعض)، وقد تظل المعلومات الخارجية مترامنة (مثال : الاستماع لكلمتين مختلفتين تنطقان في آن واحد، ويسمى ذلك بالاستماع لشيئين متفرعين (dichotic) ويصف داس المدخلات بأنها "أوتوماتيكية، متعلمة"، وقد أجري العديد من الباحثين والعلماء تجاربهم لاختبار مدى تأثير المدخلات علي العمليات والمخرجات، ومن أمثله ذلك ما أشار له روز وروز (Rose & Rose, 1984) من خلال فحصهما لوظائف حركة العين لدي عينة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية حيث وجدوا أنهم يعانون من صعوبات غير عادية في العمليات العين-حركية Oculomotor، حيث أشار (Das & Naglieri, 1996) أن أي خلل في المدخلات خاصة البصرية - مثل اضطرابات في حركة العين- يؤدي حتماً لخلل في العمليات/المعالجة والمخرجات وكذلك يحدث تشوها لما يحتفظ به من معلومات داخل قاعدة المعرفة. هذا وقد أشار (Das, J.P. & Naglieri, J.A, 1996, 120) (داس Das, J.P:2003) أن أكثر فئات الإعاقة العقلية قصورا في بعد المدخلات هي الأفراد ذوي زملة داون

ب. العمليات/المعالجة:-

يشير داس (٢٠٠١)(٢٠٠٣) إلى أن المدخلات بعد أن تمر عبر الحواس تصل إلى المخ الذي يعالجها ويحدث ذلك خلال ثلاثة وحدات وظيفية تحتوي أربعه عمليات عقلية أساسية كالآتي:

تدخل المعلومات للمخ خلال شكلين أساسيين (متزامن أو متسلسل) حيث توجد *"الوحدة الوظيفية الأولى"* وهي المسئولة عن عملية *الانتباه / البقطة* ، حيث يتم تنظيم المثيرات متعددة الأبعاد التي تقدم للفرد فيحدث بذلك الانتباه لمثير واحد فقط وكف للمثيرات الأخرى ، وتعمل الوحدة الوظيفية الأولى متعاونة مع نظم أعلي في لحاء المخ حيث تتم معالجة المعلومات القادمة من العالم الخارجي وتنظيم النشاط الدينامي للفرد ، كذلك تتعاون الوحدة الوظيفية الأولى مع قاعدة المعرفة من خلال كلا من (الادراك، والمفاهيم، والذاكرة) . أما *الوحدة الوظيفية الثانية* فتشمل كلا من *المعالجة المتأنية والمعالجة المتتابعة* ^{٢٣} يري داس وبور (Das & Bower, 1971) ضرورة التفاعل بين المراكز المختلفة في المخ عند الاستجابة لمثير ما "مثال عندما يطلب من المفحوص أن يرفع يده عندما يسمع كلمه يا رجل مسبقة بكلمه صندوق" فان تنفيذ مثل ذلك الأمر يحتاج إلي توافق سمعي-حركي . ومن ثم فقد يحدث تشارك في الاستجابة بين مركز السمع والإبصار مثلا عند الانتباه لمثير ما ، أو بين مركز السمع والحركة عند الانتباه لمثير ما . وكذلك تتعاون الوحدة الوظيفية الثانية أيضا مع قاعدة المعرفة من خلال (الادراك، والمفاهيم، والذاكرة) . أما *الوحدة الوظيفية الثالثة* فتشمل التخطيط أو السلوك التخطيطي فيري فيرسي وكافالير (Ferretti & Cavalier, 1991) واشمان (Ashman, 1978, 1982, 1985) أنه من المحتمل أنه يخص الكائن الحي دون غيره من الكائنات الأخرى ^{٢٤} حيث أن نمو التخطيط مرتبط بشكل قوي بنمو

²³ من الملاحظ في كل الأدبيات التي تحدثت عن النظرية والنموذج استخدام كلمة عمليات مع الانتباه والتخطيط وكلمه معالجة مع الثاني والتتابع

²⁴ (لا تتفق الباحثة مع ذلك حيث أن الحيوان والنبات بل والجماد يقوم بالتخطيط كل حسب مستوى ارتقائه ، حيث تري الباحثة أنه من غير المعقول أن نعتبر أن الكائنات الحية تدرج في رقيها من الناحية البيولوجية فقط ، فالارتقاء لابد وأن يشمل كل الكائن أي أنه يحتوي ارتقاء في النواحي العقلية المعرفية ،ومن أمثلة التخطيط عند الحيوان النحلة مثلا، حيث

اللغة أو النظم الرمزية الأخرى مثل اللغة الإشارية و التي يتمثل وجودها في الفص الأمامي ، من ثم، فإن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يستجيبون بدرجه أكبر لكلمة يا رجل بينما الأفراد غير ذوي الإعاقة العقلية يعطوا اهتماما أكبر للاستجابة لكلمة صندوق .(الكلمة الأولى في المثال السابق)

أما الأفراد ذوي النشاط الزائد فيؤكد كلا من كروبسكي (Krupski,1977) و زيمان وهوس (Zeaman &House ,1963) أنهم أظهروا تفاوتاً في الانتباه التمييزي خاصة من كان من ذوي الاعاقه العقلية أيضا.

أما في عمليتي التآني و التتابع خاصة في بعد تشفير المعلومات ،وجد داس (١٩٨٤) أفراداً أقوياء أو ضعفاء في عملية واحد أي في التآني أو في التتابع فقط و لم يجد أن أحدا جمع بين القوة أو الضعف في الاثنين معا حيث أن داس قارن بين ثلاثة فئات من الأفراد وهم :- ذوي التلف الدماغى Brain damage، و ذوي زمله داون ،و ذوي الإعاقة العقلية ،وتأكد من أن عينته ذات الثلاثة فئات لا ترجع لأسباب عضوية ، وأشارت نتائجه إلي أن : أصحاب زمله داون حصلوا علي تقديرات ضعيفة علي أبعاد عملية التتابع ، أما ذوي التلف الدماغى الذين قسمهم إلي معاقين عقليا و غير معاقين عقليا أظهروا جميعهم تفوقا عن الأفراد ذوي زملة داون وكذلك عن ذوي الإعاقة العقلية في كلا من عمليات التخطيط و التآني والتتابع (Snart,O'grady &Das ,1982)

أشار داس و ميشرا (Das &Mishra ,1994) في دراستهما لعينة من الأفراد ذوي زملة داون و عينة أخرى من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بدون زملة

تخطط بشكل سلوكي منظم وهادف بومن أمثلة التخطيط عند النبات ما يقوم به من تخطيط للحفاظ علي مستوى مناسب من ضغطه الاسموزي بداخله حسبما يتلائم مع البيئة المحيطة حيث يحدد في سلوك منظم متى يمتص الماء ومتى يتخلص منه وأي الأجزاء به تحتاج لتغذية أكثر وأيها تحتاج لأكل...وكذلك يخطط وقتا للبيئة المحيطة به ويقرر من خلال سلوك تخطيطي منظم هادف كيفية التلازم مع البيئة ...ومن أمثلة التخطيط عند الجماد أنه يقوم بتحريك جزيئاته تبعاً لما يراه مناسباً للبيئة المحيطة به ولعل من أدهش ما عرفته عن ذلك هو أن الزجاج الموضوع في شكل رأسي في الأبواب والنوافذ يقوم بتحريك جزيئاته حيث يكتف من عدد تلك الجزيئات في الأجزاء السفلي منه ويقلل من كثافة تلك الجزيئات في الأجزاء العليا منه فيصبح بذلك أكثر سمكا في المناطق السفلي وأقل سمكا في الأجزاء العليا ،إن هذا ليس للمثال الوحيد عن قيام ما نعتبر نحن أنه جماد بعملية التخطيط وبالسلوك التخطيطي إن السوائل تخطط والغازات تخطط ،لكن بسبب أننا لا ندرك تخطيطها وأنه يتم بشكل بطيء لا نشعر به فإتينا نصفها بأنها لا تخطط { مناقشة مع داس (٢٠٠٣)

داون ، حيث اختبروا كلا العينتين لمقارنه أدائهما والإجابة غلي افتراض مفاده أن هناك تدهور في الأداء علي العمليات المعرفية ل(ت ا ت ت) (PASS) بسبب التقدم في العمر ، وقد قسم المشاركون إلي مجموعتين حسب العمر الزمني مجموعة من (٢٦-٤٠) ومجموعة من (٤١-٦٠) ، وقد أوضحت النتائج حدوث انحدار دال بشكل أكبر في عينه مجموعه ذوي زملة داون خاصة في المجموعة العمرية الأكبر من ٤٠ سنة ، وقد كانت أكثر الاختبارات تأثرا ودلالة :- إكتشاف الأعداد (التخطيط) ، الانتباه التعبيري (الانتباه) ومعدل سرعة تكرار الكلام (تتابع) وقد أكد كذلك داس و ميشرا (Das & Mishra, 1994) أن تلك الاختبارات تعتبر ذات دلالة تشخيصية مبكرة قوية فارقة في حالات عته الزهايمر .

أما بخصوص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية فغالبا ما يظن العلماء عدم قدرة تلك الفئة علي التخطيط و استخدام استراتيجيات ، لكن ما أثبتته الأبحاث فعلا هو فقر ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص في نقل الاستراتيجيات المتعلمة في موقف ما إلي موقف آخر ، أما بخصوص سلوك حل المشكلات فقد أثبتت الدراسات و الأبحاث أن ذوي الإعاقة العقلية لديهم درجة من التخطيط يمكن ملاحظتها في سلوكهم

يوضح داس و نجليري (١٩٩٦) أن هناك نشاطين معرفيين هما (الذاكرة العاملة Working memory ، و سرعة العمليات Speed of processing) غالبا ما يرتبطان بالوظائف المعرفية عند الأفراد ذوي الإعاقة العقلية

ويحدد العلماء كلا من (السرعة ، والذاكرة العاملة) علي نموذج (ت ا ت ت)
(PASS) :- يوضح كلا من داس و داش (Das & Dash, 1983) ويؤكد داس وآخرون (Das , et.al, 1994) أن السرعة علي نموذج (ت ا ت ت) (PASS) /متضمنة في عدد من المهمات التي تقاس زمنيا بدقة مثل : درجات الزمن علي اختبار التخطيط لا ترتبط مع السرعة في قراءة الكلمات أو التعرف علي إسم اللون المكتوب . وكذلك يؤكد داس و داش (Das & Dash, 1983) ويؤكد نجليري وآخرون (Naglieri, et.al, 1989) أنه بنفس الطريقة ، فإن الذاكرة وزعت بشكل عميق خلال الاختبارات الفرعية (ل ت ا ت ت) (PASS) وتضمنت في

الاختبارات اللفظية وغير اللفظية للتأني ،وفي المهمات التتابعية،وقد أكدت دراسات تحليل العناصر علي (PASS) أن كلا من التخطيط و السرعة موجودان معا في نفس العناصر علي الاختبارات الفرعية .

ج. قاعدة المعرفة *Base Knowledge*:-

تعتبر القاعدة الأساسية لما حصل عليه الفرد من التعلم والخبرة Knowledge Base والأدوات المعرفية الأساسية والفنية المرتبطة بالعمليات لما عرفه وفهمه وتعلمه الفرد Cognitive tools هما الأساس لكل العمليات المعرفية عند الفرد التي اكتسبها سواء بشكل أساسي خلال التعلم أو بشكل غير رسمي خلال الخبرة غير التعليمية ، ويؤكد سترنبرج أن قاعدة التعلم غير الرسمية أو الخبرة تظهر في الأداء داخل اختبارات الذكاء العملي (Sternberg,1984) ويشير داس (Das,1984a,1984b) إلي أن الذكاء العملي لا يختلف كثيرا عن الذكاء الاجتماعي الذي يحدد بدرجة كبيرة بواسطة المهارات التكيفية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية ، والسلوك التكيفي هو جزء من مهارات الحياة البسيطة التي تكون ضرورية للحكم علي ما يفعله الشخص في المواقف الاجتماعية ، وعلي نموذج (خاتات) (PASS) يحدد الذكاء العملي من خلال عملية التخطيط لأنها تتضمن مجالات تنظيم الذات وتقييم الذات والدافعية كأحد العناصر الشخصية

وتتضمن الأدوات المعرفية أيضا الطرق الاجرائية لكيفية حل المشكلات عامة مثل تنظيم الذات باستخدام منحي حل المشكلات التي تتطلب قدرا كبيرا من العناية،ومثل المعرفة الرسمية الموروثة لكيفية إتمام مهمة ما .ويتم ذلك من خلال الدمج لكلا من الأدوات الفيزيائية والعقلية والتي تسمى النشاطات المعرفية العليا (Vygotsky,1978) ، وتعتبر اللغة أداة هامة تستخدم للتفكير والتخطيط والتعلم الوسيط وتنظيم السلوك ، وتؤكد الأبحاث وجود اختلافات داله بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وتنتمى بعض مشكلاتهم في الصعوبات التعبيرية وكذلك مشكلات في التعلم الخارجي والثقافي ،مما يظهر بشكل كبير من خلال سلوكهم التكيفي .

د. المخرجات:-

تعتبر المخرجات هي المكون الأخير ل (PASS) والذي يستخدم لتقييم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وقد أكدت الأبحاث مثل تلك التي قدمها واد (Wade,1986) أنه في حالة إعطاء الطرق البديلة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، فانهم يستطيعون الاستجابة بكفاءة، وقد رأي العلماء أن النمو الحركي أحد المخرجات المعيبة لدي الكثير من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية (Das ,122-125, 1996 & Naglieri)

• استخدام منظومة التقييم المعرفي لتحديد الأفراد ذوي الإعاقة العقلية :-

يري داس ونجليري وتلامذتهما من خلال أبحاثهما أن الأفراد ذوي نسبه الذكاء المتدنية علي اختبار وكسلر والذين يقعون تحت (٦٠) علي الاختبارات اللفظية كنتيجة لقصور في الانجاز اللفظي (قاعدة المعرفة) وكذلك القصور في الانجاز الأدائي (عملية التآني)، ولكنهم يحصلون علي درجات عالية نسبيا علي أختبارات التخطيط والانتباه أو علي كليهما ، تؤكد الأبحاث تحسن أدائهم عن درجات الذكاء التي يتم التنبؤ بها علي مقاييس الوظائف التكيفية ، فالوظائف التكيفية لهؤلاء الأشخاص قد تدل في كلا من الانتباه و التخطيط أو في كليهما :

١. الوظائف التكيفية ترتبط بعدم اكتشاف الاستراتيجية المعرفية في التخطيط
٢. يعاد النظر في التشخيص عندما نجد أن العمليات الأربعة تحت المستوي بشكل دال (تحت من ٧٠-٧٥ درجات معيارية) معيار متضمن في تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) الذي يدل علي اختلال الوظائف العقلية و التكيفية

ويؤكد كلا من داس ونجليري أن الدراسات علي الأفراد ذوي الإعاقة العقلية سواء من لديهم زملة داون أو من العاديين تشير إلي الصدق التمييزي والتشخيصي و التنبؤي للاختبار عند الأفراد المشتبه في كونهم ذوي إعاقة عقلية.

(Das,J,2002, 5-6) (Naglieri ;J ; 2001,163-169)(Das &Naglieri,1996 ,122-125)

• مميزات نظرية باس:

توجيه النقد لمفهوم نسبة الذكاء أو قياس ما يسمى بالعامل العام و الذي هو محك التشخيص لاختبارات الذكاء التقليدية مثل وكسلر وبينية والتي هي أساس منحي القياس النفسي السيكونميتري ،ويرجع انتقاده إلى عدم قدرة مفهوم نسبة الذكاء في المساعدة علي تصميم برامج تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويرى أن تقييم العمليات العقلية هو الأكثر شمولاً والذي يهدف للكشف عن مواطن القوة و الضعف لدي الفرد ومحاولة رسم البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة . وهذا هو أهم ما يميز نموذج باس القائم علي نظرية متكاملة في الذكاء . (Das et al, 1994) (فادية علوان :١٩٩٨، ٢٢-٢٥) (Das & Naglieri, 1996, 122-125) (Das, J, 2002, 5-6) (Naglieri, J; 2001, 163-169)

نقاط القوة والضعف للنظرية:

أولاً : نقاط القوة :-

- * بناء المنظومة علي نظرية قوية في التجهيز المعرفي
- * بناء النموذج علي وجهه نظر حديثة تنظر للذكاء باعتباره مجموعه عمليات معرفية- كما سبق شرح ذلك في الإطار النظري ومن ثم تقيس قدرات خاصة و ليس قدرة عامة
- * لا تتضمن المنظومة اختبارات فرعية تتطلب التحصيل مثل اختبارات الذكاء التقليدية ، وكذلك لا يحتوي علي اختبارات تتطلب مهارات لغوية ، مما يجعله يتناسب مع الأطفال و الأميين وذوي الاحتياجات الخاصة (الصم ، والمعاقين عقليا) وكذلك فهو متحرر من العوامل الثقافية و العرقية ، وكذلك سهوله التطبيق له تسمح بنفسير النتائج بأي لغة.
- * يحتوي مقاييس فرعية لكل من (التخطيط - الانتباه - الثاني - التسابع) لا تقيسها الاختبارات الأخرى ، بالإضافة لكون تلك المقاييس الفرعية ذات درجة ثبات عاليه .
- * عينة التقنين كبيرة ، مما يكسبه صدقا و ثباتا أقوى ، ويكسبه قدره تنبؤية عالية علي التحصيل و قدرة كبيرة علي التشخيص الفارق بين العاديين وذوي صعوبات

التعلم ،و يمكنه من كشف نقاط القصور المتصلة بالفشل علي المستوى الأكاديمي و تحديد كون ذلك الفشل مرتبط بمشكلات معرفية أم لا ،وكذلك يمكنه تقديم دلالات عن الارتباط بين القدرة و التحصيل

* كل ما سبق يجعل من أهم مميزاته أنه يساعد في اختيار برامج التدخل الملائمة التي تتفق و السمات المعرفية المميزة لكل فرد بشكل خاص و فردي.
(Naglieri:1999,pp115-1118)

ثانيا : نقاط الضعف :-

١. لا يوجد قياس خالص لأي نوع من التفسير المتأني والمتابع،حيث تتضمن معظم الاختبارات مستويات مختلفة من التفسير ، وعند وصفنا للاختبار بأنه يقيس نوعا من المعالجة ،نعني بذلك أنه يقيس أعلى مستوى من المعالجة المتضمنة بشكل طبيعي في المهمة

٢.تؤثر الخلفية الثقافية والاجتماعية وكذلك المستوى التعليمي ،في اتخاذ المفحوص لمداخل مختلفة لحل المهمات .،ويري واضعوا المنظومة أن ذلك لا يمثل تحديا لمنظومتهم ، في حين تري الباحثة غير ذلك ،فالخلفيات الثقافية والبيئية والاجتماعية تؤثر قطعيا علي ذكاء الفرد وقدرته علي التعامل مع المشكلات التي تواجهه والمداخل التي يتخذها لحل تلك المشكلات ،وهذا يتفق مع ما عرضة كل من:- (Guthke &Al-Zoubi,1987;Kaniel,et al.,1991; Skuy &)

(Shmukler, 1987; Tzuriel &Kaufman, 1999

٣. رغم وصف المقياس علي أنه اختبار للقدرة : لكن من أوجه النقد أنه :قد يجيب شخص مستخدما استراتيجيات خاطئة ،دون مراعاة الاختبار لذلك ، كذلك يعيب المنظومة التطبيق باستخدام المنحي التقليدي الذي لا يعطي الفرصة للتعرف علي قدرات وإمكانات الفرد الحقيقية

ثانياً:- نظرية إستدخال العمليات العقلية العليا لفيجوتسكي:

إن مفهوم الإستدخال لا يقتصر علي ما قدمه فيجوتسكي في نظريته لكنه أيضاً موجود عند بياجيه (والذي هو أحد نماذج المنحي الارتقائي) ورغم أن كليهما يتفق علي أن الفرد يقوم بعملية الإستدخال ، رغم أن كلا من فيجوتسكي و بياجيه يختلف في الكيفية التي يحدث الإستدخال بها مؤدياً لنمو الذكاء .

يرى بياجيه أن الذكاء ينمو من الداخل و يوجه نفسه إلي الخارج ، بينما يؤكد فيجوتسكي أن الذكاء يبدأ في البيئة الاجتماعية و يتجه نحو الداخل ،وهو ما يعرفه فيجوتسكي بالاستدخال .

أي أن الإستدخال عند فيجوتسكي هو إعادة بناء داخلي internal reconstruction للعمليات الخارجية . ويعطي فيجوتسكي مثالا بسيطاً علي نظريته : - فيقول نحن نتعلم كيف ندرس للأطفال من خلال مشاهدة كيف كان آباؤنا يدرسون لنا ، ونتعلم كيف نتكلم أو حتى نقرأ كتاباً بواسطة مشاهدتنا كيف يفعل الآخرون ذلك .

ويشرح فيجوتسكي(١٩٧٨) كيفية حدوث الإستدخال عند الطفل فيقول ، علي سبيل المثال ، عندما يحاول الطفل عمل شيء ما أو الوصول لهدف ما فإنه قد يحاول ولكنه يفشل و تراه الأم ،فتأتي لمساعدته ومن المحتمل أن تكثفي بالإشارة له نحو الهدف أو أن تقوم هي بمساعدته في العمل حتى يصل فعلياً إلي هدفه ،وهنا يتعلم الطفل كيف يقوم بما يريد وكيف يستطيع الوصول لهدفه ،ومن هنا فمحاولة الطفل غير الناجحة تولد فعلاً من الأم أو من بعض الأفراد الآخرين الأكبر أو الأكثر خبرة ، مما يقود الطفل إلى بداية القدرة علي أداء ذلك الفعل منفرداً و عندما يتعرض الطفل لنفس المشكلة مره أخرى أو لما يتشابه معها فإنه يقلد ما قامت به الأم (الوسيط بين الطفل و البيئة الاجتماعية) محاولاً الوصول لهدفه ،لكن هذه المرة من خلال ما تعلمه في المرة السابقة عندما رأي وإستدخل ما رآه .وهذه الوساطة الاجتماعية من الخارج هي التي أمدته بالأساس لتعلم الطريق نحو الهدف.

هذا وقد اقترح فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢)^{٢٥} أن عملية الإستدخال تتكون من ثلاثة

مراحل أو تحولات : (ينتقل بينها الفرد وصولاً لعملية الإستدخال ،ومن ثم النمو) :

وهي "عملية إعادة بناء النشاط الخارجي بشكل قصدي ليحدث داخليا " حيث يقلد الطفل الأشخاص في البيئة الاجتماعية ،غالبا ما تكون الأم هي الشخص الذي يقلده الطفل، ومن هنا يحاول عمل ما يمكنها عمله (فما يستطيع الفرد عملة بمساعدة اليوم ، يعمل غداً منفردا)

إن ما يبدأ علي المستوي الاجتماعي ينتقل علي المستوي الشخصي ، ونجد هنا أن هناك عمليات تحدث علي المستوي البين شخصي interpersonal تنتقل داخل الفرد إلي المستوي الداخل شخصي intrapersonal ، و بعبارة أخرى فإن ما يحدث داخل الفرد ؛ يحدث أولاً بين الناس. وهكذا يؤكد فيجوتسكي أن الذكاء لا ينمو داخل المخ the head لكن ينمو خلال العلاقات والتفاعلات بين الناس .

التحول من العملية البين شخصية interpersonal إلى العملية الداخلة شخصية intrapersonal one أي العملية بين الفرد و ذاته ، وهذا التحول هو نتيجة لسلسلة طويلة من الأحداث النمائية التي كانت في المرحله السابقة بين الفرد و الآخر .
ومن ثم يعرف فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) الإستدخال/الإستدماج :

ـ "نمو باعتباره عملية تبدأ في البيئة (خارج الفرد) ثم تنتقل إلى الفرد (داخلة)، حيث تمثل البيئة مكانه أساسية،و يمثل الوسيط الذي يساعد الطفل علي تحويل الخبرة من الخارج إلي الداخل مكانة هامة "ـ والإستدماج لا يتم كمجرد عمليه تقليد آلية لجزئية سلوكية ،بل هو عملية ممتدة و مستمرة و متطورة ،فهي تبدأ بأداء غير دقيق ،وقد تكون غير مفهومة ،أو غير مرتبطة بغيرها من الخبرات السابقة،ويستغرق استدماجها وقتاً طويلاً أو يقصر تبعاً لنشاط الفرد وإمكاناته ،بل إن بعض الأنشطة لا تستدج أبداً،وتظل دائما منفصلة و خارجية " (فيجوتسكي :١٩٤٣، ٥٦)

²⁵ يمثل الرقم الأول في المرجع السنة التي تم تأليف الكتاب فيها باللغة الروسية ويمثل الرقم الثاني السنة التي ترجم فيها الكتاب للغة الانجليزية

ومما سبق يتضح أن فيجوتسكي يعتبر الإستدخال هو الأساس لنمو العمليات العقلية العليا كالنمو اللغوي ، ونمو القدرات العقلية، وارتقاء التفكير . حيث يرى أن ارتقاء الكلام مشروطاً بارتقاء التفكير ، والذي يسير وفقاً للنظام الآتي :-

أولاً فإن الهدف الرئيسي من الكلام (ليس للأطفال فقط و لكن للراشدين أيضاً) هو الاتصال Communication ، و هو ناتج من حاجتنا الأساسية للاتصال الاجتماعي ، ومن ثم فإن الكلام له صبغه اجتماعية أساسية مبكرة . ويصبح الكلام متمركزاً حول الذات - كما يرى فيجوتسكي (١٩٦٢) - حين يقوم الطفل "بتحويل الأشكال الاجتماعية المشتركة من السلوك إلى مجال الوظائف النفس- شخصية الداخلية inner-personal psychic functions " وهكذا فإن ارتقاء التفكير لا يسير من الفرد إلى المجتمع بل العكس، فهو يسير من المجتمع إلى الفرد أولاً ثم يوظفه الفرد داخلياً لإنتاج ما يحتاج إليه . ومن هذا يرى فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢): أن اللغة ما هي إلا "اندماج بين كلام خارجي outer speech ، و كلام داخلي inner speech يتم التفكير من خلاله " حيث يرى فيجوتسكي أن كلام الطفل يساعد الطفل على تنظيم ذاته وتحليل الموقف والمشكلات ويتحول كلام الفرد بين داخلي وخارجي فيندمج كلاهما معا ليعطي حلاً للمشكلة ، ومن ذلك نخلص إلى أن اللغة و التفكير كيانات ثنائية من ظاهره مشتركة ، ويؤكد فيجوتسكي على أن الطفل يفكر قبل إمتلاكه اللغة اللفظية التي يعبر بها عن تفكيره ، و بذلك فهو يخالف بعض علماء علم النفس الارتقائي في ما يرونه من أن التفكير يعتمد على اللغة (Frauengllass,M.H. et.al., 1995:373-380)

كما يرى أن مصدر التفكير موجود في الارتقاء الحيوي للطفل ، بينما مصدر اللغة كامن في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل . وحتى إذا كان مصدر التفكير و اللغة مختلف، فإنهما مترابطان، وذلك فبمجرد معرفه الطفل أن لكل شيء اسماً ، إدراكه لذلك فإن التفكير و اللغة لا ينفصلان، "فاستدخال اللغة يجعل من التفكير معبراً عن الكلام الداخلي " .

ويري فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) أن نمو عمليات التفكير تبدأ بتفاعل بين الكلام و الإيماءات (الإشارات) signs - فبين الأبوين كلام و بينهما و بين الطفل إيماءات و إشارات - ، ثم يحدث التفكير المستقل في المرحلة التي يكون فيها الطفل قادراً لأول مرة علي استدخال هذه المحادثات و يجربها بنفسه -بدخله- (أي الانتقال من مرحلة الحوار إلي مرحلة المناجاة الداخلية- كما ذكر علي سليمان : ١٩٩٢) .

فالكلام الداخلي هو مرحلة ضرورية في إنتاج الكلام الخارجي ، فالكلام يمر خلال إرتقائه بمرحلة خاصة تشتمل علي الانتقال من التفكير إلي نطق الكلام ، و خلال المرور عبر هذه المرحلة يتحول الإحساس الداخلي إلي نظام خاص بالكلام المنظم البنائي المتسق المتسع أيضاً ، و تحوّل الفكرة الأولية إلي كلام منطوق منظم متسلسل لا يتم في خطوة واحدة مفاجئة ، لكنه يشتمل علي عمليات تسجيل مركبة للأصوات و الحروف الصوتية و الدلالة الأساسية في شكل مخطط أو تنظيم عقلي كلامي متتابع ، وهذا هو السبب في أن فيجوتسكي قال "إن التفكير لا يتجسد في الكلام لكنه يكتمل به و من خلاله " ، وفي هذه العملية يلعب الكلام الداخلي دوراً حاسماً ، فمن المعروف أن الكلام الداخلي يظهر عند الطفل عندما يواجه صعوبات ما في مهام أو مطالب تكيفيه معينة في المراحل المبكرة من إرتقائه ، هذا الكلام الداخلي يظهر في مرحلته متأخرة نسبياً بعد ظهور الكلام الخارجي الموجه إلي الآخرين ، فالطفل خلال الكلام الداخلي يبدأ في توجيه الكلام -الذي كان يوجهه للآخرين إلي نفسه ، هذا الارتقاء يمر عبر مراحل عديدة تشتمل علي : الكلام الخارجي ، و الحديث المتقطع مع الآخرين ، و الكلام المختصر المختزل مع الذات . ولا يشتمل الكلام الداخلي علي نفس البنية التكوينية الموجودة في الكلام الخارجي المستفيض ، فالكلام الداخلي مختزل ، غير منظم ، و لا شكل له" . (علي سليمان : ١٩٩٢ : ١٧١-١٧٣)

وهنا لا تتفق الباحثة مع (علي سليمان) في ذلك حيث أن فيجوتسكي (١٩٣٤/١٩٧٢) قد أكد أن الكلام الداخلي رغم أنه قد يكون مختزلاً لكنه منظم و له شكل وقد حدد ذلك خلال استخدامه لمفهوم الإشارة sign والأداة tool ، وكذلك

أكد أنه يكون منظماً حسبما يستطيع الفرد استخدام قدراته وإمكاناته وتنظيم استخدامه لعملياته العقلية و التي يري أهميتها خاصة في مساعده الفرد علي الوصول لأقصى أداء ممكن لحيز نموه .

إن (المونولوج) الحوار مع النفس لا يعني فقط - سواء عند فيجوتسكي أو عند السلوكيين أمثال (مايكنباوم 1977, Meichenbaum) أنه من أنجح الوسائل للتغلب علي المتعقدات الخاطئة ،و الاضطرابات التي قد تصيب الطفل بما في ذلك الخوف الشديد ،و الإندفاع ،و العدوان في المواقف التي يواجهها ، إجتماعيه كانت أو دراسية - فتلك السلوكيات المضطربة تعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الطفل مع نفسه ، ومع ما تقنع به ذاته من أفكار أو حوادث .

كذلك يضيف (هربرت 1987, Herbert) أن الحوار مع النفس عند أداء نشاط معين من شأنه تنبيه الطفل إلي تأثير أفكاره السلبية في سلوكه ،ويقترح هيربرت منهجاً كاملاً يمكن للمعالج من خلاله أن يطلب من الطفل أن يعيد و يردد عبارات مضادة لأفكاره الخاطئة مثل "توقف ... فكر قبل أن تجيبساعد عشرة قبل أن أستجيب "..... و كذلك استخدام فنيات أخرى مثل الوعي بالذات و مراقبتها وتخييل النتائج ،وغيرها من فنيات العلاج السلوكي .

(عبد الستار إبراهيم ،و آخرون : ١٩٩٣ ، ١٠١ - ١٠٣)

ومما سبق نتضح أهميه كلا من الإستدخال و الكلام الداخلي ، سواء في التفكير و العمليات العقلية العليا أو في الحوار مع (الذات و مع الآخر فيري أن (Measell,J.R.,1998:1556-1576) (Heyman,C.&Dweck, C.:1998,391-402) الحديث الداخلي للطفل وتفسير الطفل لقسمات الوجه للآخر تتحكم بدرجة كبريه في أحكام الطفل علي الذات والآخرين ،وأن ما يدور داخليا -المونولوج الداخلي للطفل - يؤثر في السلوك الذي يظهره الطفل -سواء كان ذلك السلوك اندفاع أم تروي

(٣) قياس الذكاء:

يشير تشارلز هادجي (Charles Hadji;1997) في تساؤلاته علي أنه لم يحن الوقت بعد لكي نفلع عن تمسكنا بالأهداف الكمية ؟ ولم يحن الوقت أيضاً لرفض الأحكام القائمة عليها ؟ وكذلك لم يأتي الوقت بعد لاستكمال التقييم ؟

إن ما ناقشه هادجي في تساؤلاته لم يكن الا نتاجا لما حاول توضيحه خلال عرضة لشكل التقييم الحالي التقليدي السيكومتري./الجماعي المرجعي /المحكي المرجع^{٢٦} وتوصل في النهاية للتساؤلات السابقة ،حيث رأي أننا بحاجة إلى تقييم يعطينا معلومات تساعدنا علي الحكم ،وعلي التوضيح وعلي المساعدة وعلي العلاج

إن المنحي التقييمي المستخدم لتطبيق الاختبارات ،والذي من أهم شروطه تحديد الأداء الحالي بدقه والتزام الحيادية في التعاملات و الموضوعية عند إجراء الاختبارات ،و الحكم علي مستوي الفرد خلال مفاضلة درجته مع مجموعه معياريه من الأقران و غيرها من الخصائص الضرورية للمنحي التقليدي /السيكومتري/الثابت/المعياري . هي ما رأي أنصار المنحي الدينامي ضرورة إعادة النظر فيها ثانية وذلك بناء علي الآتي:-

• التقييم الدينامي و السيكومترات التقليدية/الاستاتيكية:

تري صفاء الأعسر (٢٠٠١) أن " القياس الدينامي يسعى لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعلم،أي الوسع المعرفي Learning propensity و يستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن،أي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن

²⁶ لاحظت الباحثة استخدام الأدبيات لتلك الكلمات بشكل تبادلي للتعبير عن التقييم التقليدي.

وبذات المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتبيس
المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة
الدالة علي حيز النمو الممكن"

٣-١-١ مقارنة بين المنحيين:

التقييم التقليدي	التقييم الدينامي	
١	يهتم بدرجة وارتفاع النمو العقلي	يهتم بأسلوب و عمليات النمو العقلي
٢	يقاضل بين مجموعه معيارية من الأقران "عينه التقنين"	يقارن أداء الفردنفسه في أوقات مختلفة ومهام مختلفة
٣	يقيس المستوي الحالي الواضح للوظائف	يقيس مدي الميل التعليمي - أفضل ما يمكن تحقيقه
٤	يصنف الأداء الراهن ،"ماذا يعرف الفرد" حيث يصنف علي أساس من التدرج أو الفئات	يقيس إمكانية التعلم
٥	يقيس لأي درجة يستطيع الفرد التعلم بمفرده	يبحث في الإمكانيات والظروف من أجل التغيير البنائي،ويحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الفرد ليحقق مستوي مقبول من الأداء "ثقله كيفية"، وكذلك أوجه القصور في العمليات التي ترتب عليها فشلة في الماضي و كيف يمكن تصحيح ذلك
٦	يتنبأ بالأداء المستقبلي علي أساس ثبات الخصائص و الوظائف العقلية	يبحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصى أداء ممكن لهذا الفرد .
٧	يقوم الفاحص بدور الملاحظ/ الراصد/المراقب منطوقاً من فلسفة القياس الجماعي المرجعي /المحكى المرجعي	يقوم الفاحص بدور الوسيط حيث يسعي إلى تقليل أثر العوائق الدخيلة علي الأداء/ العوامل التي تحجب الإمكانات الحقيقية التي يسعى القياس

الدينامي إلى تقديرها.		
الهدف منه هو : التشخيص تمهيدا للتخطيط والإثراء	الهدف منه هو : القياس والترتيب والتقييم	٨

(صفاء الأعسر:١٩٩٨) (فيرشتين:١٩٧٩) (فيرشتين:٢٠٠٠) (Feuerstien:2000)

إن المهمة الرئيسية للممتحن في نموذج فيرشتين (أداء تقييم إمكانية التعلم) {LPAD} {Learning Potential Assessment Device} هو اعاده تنمية بعض الوظائف المعرفية الأساسية والتعرف على الوظائف العقلية المعيبة التي تسبب الإعاقة لقدرة الشخص على التعلم وتحد من قدرته على الوصول لإمكاناته، ومساعدته على تنمية قدراته لأقصى حيز نمو ممكن له في كلاً من الموقف الاختباري و الحياة اليومية .

٣-١-٢- وظيفة التقييم الدينامي والهدف منه:

يشير مصطلح وظيفة Functional إلى "التدخل الدينامي Dynamic Intervention" حيث أن الهدف الرئيسي للتدخل الدينامي "ليس هو التصنيف أو الترتيب أو التقييم، وإنما التشخيص تمهيداً للتخطيط والإثراء، ولذلك فإنه يسعى لتوفير بيئة آمنة ثرية مركزها المفحوص وليس الأداء -المفحوص بكل ما يقوم به من عمليات معرفية وجدانية اجتماعية- هذه البيئة الآمنة يتوفر فيها التفاعل بين الفاحص والمفحوص بما ينشط المخ ويحفز العمليات المعرفية الوجدانية لكي تعمل بقدر ما لديها من وسع معرفي، حيث يقوم الفاحص بتدعيم الإجابات الصحيحة، وتوجيه المفحوص لمراجعته إجاباته، أو البحث عن علاقات جديدة، ويتم هذا التفاعل على أساس خريطة العمليات المعرفية اللازمة لتجهيز المعلومات في المهام المختلفة، والتي يتم على أساسها تقدير جوانب القوة والضعف لدى المفحوص، ومقدار ما يحتاجه من إثراء، وما يمكن أن يحققه من نمو". (صفاء الأعسر:٢٠٠١، ٣١٠)

٣-١-٣- بنائية التقييم الدينامي:-

يقوم التقييم الدينامي علي مفاهيم فيجوتسكي Vygotsky :- (" قابلية البناء العقلي للتشكل/للتعديل الذاتي نتيجة للتفاعل مع البيئة (ق ب ع ت) Structural Cognitive Modifiability (SCM) ،وعلي مفهوم " خبرة التعلم الوسيط (خ ت و) (Mediating Learning Experience(MLE) ،و علي مفهوم " قابلية المخ للتشكل Brain Plasticity "،و علي مفهوم " حيز النمو الممكن (ح ن م) Zone of Proximal/Potential Development (ZPD) ") .

و"نظر لمحاولة التقييم الدينامي لتجاوز ما حققه الفرد نتيجة خبراته السابقة إلى ما يمكن أن يحققه في المستقبل بتوفير بيئة مناسبة ، أي أنه يسعى لقياس إمكانية الفرد للإفادة من التعليم ،أي السع المعرفي Learning propensity و يستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو و يخبو من خلال تفاعلة مع البيئة ،فالبيئة الثرية بالمتغيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ و تحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو المستمر أو الوسع المعرفي كدالة لحيز النمو الممكن،أي تتسع المسافة علي حيز النمو الممكن ،و بذات المنطق فان البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المتغيرات تعرض المخ للتبيس المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي و الأداء الممكن ،أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن أي تتسع المسافة الدالة علي حيز النمو الممكن "

(صفاء الأعسر: ٢٠٠١-٣٠٨-٣٠٩)

وتضيف أ.د/صفاء الأعسر(٢٠٠١،١٩٩٨) أن الفرق في البنائية للموقف الاختباري بين كلا من القياس التقليدي الذي فيه يكون "موقف القياس موقفاً مقنناً حيث تكون التعليمات ثابتة ،والمعايير ثابتة ،والفاحص محايد وموضوعي ، أما القياس الدينامي،فكل أبعاد الموقف تفاعلية حيث ينطلق الفاحص من أسس نظرية ثابتة تتبثق منها التساؤلات التي يحاول الفاحص الإجابة عنها وهي :-

ما هي العمليات التي يستخدمها المفحوص عند قيامه بأداء مهام المقياس؟

ما هي المهام التي يجيد أدائها ، و ماهي المهام التي يجد صعوبة في أدائها ؟

ما معوقات الأداء كما يلاحظها الفاحص؟

ما مدى قابلية المعوقات للتعديل؟

ما مواصفات التدخل الذي استفاد منه المفحوص، وما مواصفات التدخل الذي لم

يستفد منه؟

ما مدى الجهد المطلوب من جانب الفاحص ومن جانب المفحوص من أجل

تحقيق التعديل الممكن؟

ما الإمكانيات التي يمكن البدء منها في عملية الإثراء؟

ما مدى التعديل الذي حدث في أداء المفحوص نتيجة لتدخل الفاحص في

موقف القياس؟

ما مدى التعديل المتوقع بناء على أعلى تقدير للفاحص للتعديل الذي تم؟

ومما سبق يتضح أن بنائية التقييم الدينامي تختلف من حيث:-

١. طبيعة وبناء المهمات:- حيث تقيس العمليات العقلية العليا، وتتسم كذلك بالمرونة وتفاوت درجات التعقيد

٢. إعادة تشكيل الموقف الاختباري:- فيقوم على أساس المرونة والفردية وقابلية التفاعل بين المهمة والمفحوص والفاحص

٣. اختلاف طرق تفسير النتائج:- الاختلاف من الحكم على الفرد من خلال مخرجات نتائجه، إلى الحكم على الفرد خلال العمليات الضمنية التي يقوم بها المفحوص أثناء تأديته للمهام في الموقف الاختباري .

حيث تشير صفاء الأعسر (٢٠٠١) إلى أن دور الفاحص في القياس الدينامي "لا ينطلق من فلسفة القياس الجماعي المرجع، فهو لا يقارن المفحوص بمن هم مثله، ولا ينطلق من فلسفة القياس المحكي المرجع، فهو لا يقارن المفحوص بمحكمات يسعى لتحقيقها، وإنما يقارن أداء المفحوص التلقائي دون تنشيط أو إثراء أو تفاعل بأدائه بعد التفاعل، باعتبار أن ما يحققه المفحوص من تقدم هو دالة على الوسع المعرفي أي على مدى قابليته للتعديل الذاتي، أي قابليته للتعلم، والفاحص هنا يطبق المبادئ الخاصة بقابلية المخ للتعديل الذاتي وبحيز النمو الممكن، ويقوم الفاحص هنا

بدور الوسيط حيث يسعى لتخفيف أثر العوامل التي تحجب الإمكانيات الحقيقية التي يسعى القياس الدينامي إلى تقديرها" وهنا يقوم تفسير الدرجات علي النظر للمفحوص فردياً و محاولة رسم الخريطة المعرفية الخاصة به.

٣-١-٤: الصدق و الثبات :-

يري بيدوف (Budoff, M. 1987) أن فيرشتين أستخدم تدريباً قائماً علي الاختبار Training-based Assessment مع الأطفال اليهود المتحدثين للفرنسية و القادمين من القرى المغربية الصغيرة حيث قام أولاً بالتأكد من ثبات التدريب و الاختبار القائم علياً ثم تأكد من الصدق عند مستويين :-

أولاً الصدق التلازمي Concurrent Validity وذلك من خلال ربط نتائج إمكانية التعلم عنده مع مقاييس مثل وكسلر أو بينيه حيث أن تلك المقاييس تقيس درجة الذكاء IQ . أو ربط نتائج إمكانية التعلم عنده مع نتائج درجات التعلم علي مهمات تعليمية متنوعة أخرى

ثانياً الصدق البنائي Construct Validity : و قد قام بدراسته باختبار التأثيرات الفارقة علي استجابات الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (EMR) علي التدريب القائم علي الاختبار لأنماط مختلفة من القياسات مثل قياسات الشخصية و الطموح المهني و التفاعل الاجتماعي.... الخ (Lidz, c. et al , 1987: 57-60)

هذا و يضيف فيرشتين مستوي آخر :- ثالثاً الصدق التنبؤي Predictive Validity :-

يوضح فيرشتين في دراساته التجريبية (١٩٧٩ / ١٩٨١) قدرة اختباره علي التنبؤ بمستوي أداء أطفال الأقليات، حيث استطاع تحديد الأطفال ذوي المستويات العليا الدالة علي إمكانية التعلم وميزهم عن أولئك الذين يستدل من نسب ذكائهم علي وصفهم بالمعاقين عقلياً القابلين للتعلم (EMR) وذلك باستخدام إجراءات التقويم الدينامي .

كما أوضح بابايد وبيدوف (Babaid&Budoff,1974) وجود نتائج مشابهة لما وصل له فيرشتين عندما قارنا أداء أطفال ذوي خلفيات و طبقات اجتماعية مختلفة حيث ظهر التمييز بين أداء الأطفال فكان مدي نسب الذكاء عندهم :

٦٣ وتعني أطفال معاقين عقليا -دون المستوى Subnormal

٨٨ وتعني أطفالا ذوي مستوى منخفض من الأداء

١١٣ وتعني أطفالا ذوي مستوى عال من الأداء

وقد قررا أنه يوجد العديد من المعاقين عقليا القابلين للتعلم (EMR) في نفس مستوى أقرانهم من غير المعاقين بشرط اتباعهم تدريبا علي سياق ما يقدم في مناحي التقييم الدينامية (Lidz,c. et al, 1987:438-440)

هذا ويوضح فيرشتين أن الاختبار الدينامي هو عبارة عن اختبار تقليدي في بدايته ،دون الاكتفاء بنتائج ذلك الاختبار التقليدي والاستمرار في تقديم التدخلات والمساعدات ذات المعني ،والتي تقدم من خلال الوسيط (الفاحص) ،ومن هنا يؤكد أن الصدق علي المقياس المعياري لا يبتعد كثيرا عن الصدق علي المقياس الدينامي ،ويمكننا معرفه هذا الصدق خلال استقرار أكثر الخصائص المقاسة و التدخلات و المساعدات المقدمة للمفحوص . (Feuerstein, et .al: 1979,24)

أما بخصوص الثبات : فيشير لينز (١٩٩٧) أن ثبات الاختبار الذي يكمن في اعاده الاختبار في الاختبارات الاستاتيكية ،لا يمكن تطبيقه عند استخدام المنحي الدينامي ، مما يدل علي انخفاض الثبات علي الاختبارات الدينامية.

(Reagan :2002,36)

مما سبق يتضح أنه ما زال هناك جدال حول الصدق و الثبات علي الاختبارات الدينامية ،ولكن سوانسون (Swanson,1984) أكد أنه رغم ذلك الجدال حول الصدق والثبات الا أن ذلك لا يجب أن يجعلنا ننسي ما يقدمه المنحي الدينامي سواء علي المستوي النظري أو علي المستوي العملي ،ومدي انعكاس تلك الفائدة علي الممارسات التربوية و السيكولوجية .

(Lidz,c. et al ,1987:439-440)

٣-١-٥-العناصر غير المعرفية داخل التقييم الدينامي:-

تنشأ العناصر غير المعرفية في التقييم الدينامي مع العناصر المعرفية للسلوك الإنساني بشكل عام، وتشمل:

الاستجابات الانفعالية (مثل الاستجابات الناتجة عن الخوف، الألم، الهلع، الإرهاق...)،
والقدرات (مثل الكفاءة والتدريب) ، والأحداث غير المتوقعة (مثل الخطأ والحوادث
الفجائية) (<http://ZETETIX.com>)

٣-٢-أصول التقييم الدينامي :

٣-٢-١- اعتبارات في القرن العشرين:-

كان لما ظهر في هذا القرن من نظريات للذكاء واختبارات لقياس الذكاء مثل ما قدمه بينية (١٩٠٥) وما قدمه سبيرمان (العامل العام g) وكذلك ما قدمه رايموند كاتل وجون هورن حيث الذكاء المرن ، وكذلك تعديلات بينية-سيمون ١٩١٦ ، وكذلك تأثير ما قدمه هيرنستين وموراي ونقدهما للمنحني الجرسى والبناء الكلاسيكي ، وما قدمه آرثر جنسن Arther Jensen, 1916 في أبحاثه عن نسبة الذكاء وأثر كلا من المستوي الاجتماعي الاقتصادي علي تلك النسبة خاصة عند الأطفال ، مما كان له أثره علي إعادة النظر في التقييمات الاستاتيكية التقليدية.

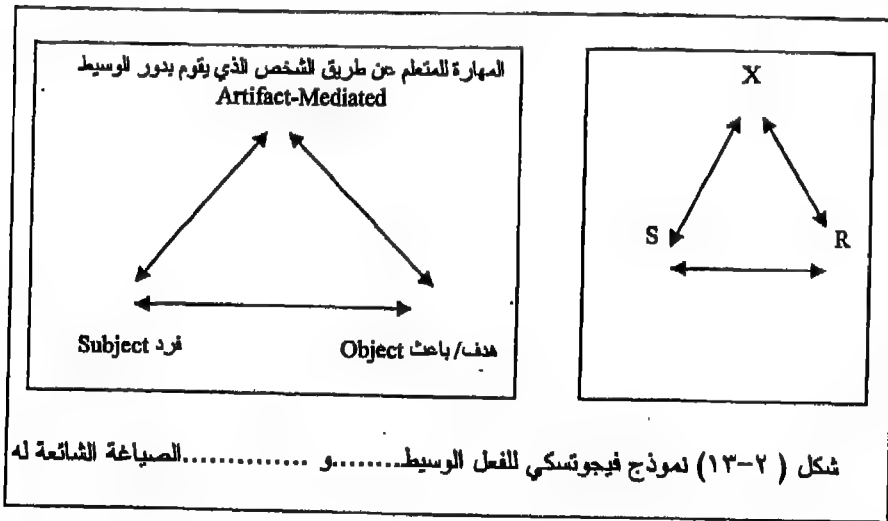
وقد كان لنظريات فيجوتسكي (١٨٩٦ - ١٩٣٤) القائمة علي أسس "تشرحية و نيورولوجية ونفسية واجتماعية وتربوية " أثرها في ظهور مفاهيم جديدة مثل "قابلية المخ البشري للتشكل و حيز النمو الممكن والاستخال للعمليات العقلية العليا والرمز والأداة والإشارة Symbol , Tool & Sign "وتلك المفاهيم هي التي أقام علي أساسها فيرشتين نظريته في "البناء العقلي وخبره التعلم الوسيط (خ ت و) Mediated Learning Experience (MLE) وكذلك منحاه التقييمي "التقييم الدينامي (ت د) Dynamic Assessment (DA) " وأداته التقييمية "أداة تقييم إمكانية التعلم (ا ت م ت) (LPAD) Learning Potential Assessment Device .

٣-٢-٢- نظرية النشاط:-

كان لظهور " نظرية النشاط الثقافي - التاريخي Cultural-Historical Activity Theory " قبل سنة (١٩٣٠) علي يد علماء النفس السوفيتيين "فيجوتسكي ولونتييف و لوريا Vygotsky, Loent'ev, & Luria " أثر كبير كأساس أقام علي فيجوتسكي مفهوميه "الإستخال و حيز النمو الممكن" ، فقد أوضحت النظرية أن هناك :

(١) المهارة تنتقل للمتعلم عن طريق الشخص الذي يقوم بدور الوسيط Artifact-Mediated

و (٢) الفعل الموجه نحو موضوع ما Object-Oriented Action حيث يؤكدون علي أن الإنسان لا يستجيب مباشرة للبيئة (للانعكاسات الفطرية) فوساطة الوسائل الثقافية و الأدوات و الإشارات تتوسط علاقة الفرد والأهداف البيئية . لذلك تري النظرية أن الفرد /الكائن الحي ذو بناء ثلاثي الجوانب ،كما يوضحه الشكل الآتي :



وبناء علي نظره فيجوتسكي الشاملة عن (الوساطة للوظائف العقلية الأساسية والتي أطلق عليها "الأدوات السيكلوجية Psychological Tools") ، فقد أشار إلى أن الوساطة هي :- محاولة من الكائن الحي لتجاوز محدوديه نشاطه، حيث

نظرا لمحدودية نشاط الكائن الحي، فإنه يستخدم الأدوات السيكلوجية والتي تساعد علي الانتقال والإبداع، حاملا معه تاريخا ثقافيا متراكما للجنس البشري الذي هو واحد منهم . هذا وتعرف الأداة Tool علي أنها :- موجز لموضوع أو تعبير ما يساعد الكائن الحي علي أداء نشاطاته السيكلوجية، ويستخدم بعض السيكلوجيين كلمه أداه عندما يتحدثون عن الوظيفة غير المباشرة للشيء كتعبير عن إنجاز نشاط ما مثلا "مثل الكلام هو أداة التفكير" فهو هنا يقو بإيجاز محتوى تعريفي أو معني صعب عن حقيقة ما في أداة تعبر عن ما يريد أن يقوله بهدف تسهيل المعني الغير واضح للكلمات في المهمة . (Wertsch: 1985, 52-57), (Vygotksy: 1978, 148), (Kaptetinin&Bonnie: 1997, 1997, htm) (<http://www.acm.org.Isigch/chi97/Proceedings/toutrial.bn.htm>)

وكذلك عرف الإستدخال والاستخراج Internalization /Externalization علي أنه: يوجد فروق بين النشاطات الداخلية و الخارجية، حيث تفترض أن النشاطات الداخلية لا يمكن فهمها إذا قمنا بتحليلها منفصلة عن النشاطات الخارجية، فهما متداخلان متحولان فيما بينهما .

(أ) الإستدخال هو: تحويل نشاطات خارجية لأخري داخلية، دون معالجة الأهداف بشكل واقعي مثل (التخيلات، المثيرات العقلية،....)

(ب) الاستخراج هو:- تحويل النشاطات الداخلية لأخرى خارجية، والاستخراج ضروري عندما يستدخل الفرد فعلا ما و يريد أن يجده أو يقيسه....مثال ذلك (التعاون...والحوار بين الناس في عمل ما أو نشاط ما كاجتماع أو سيمانار مثلا

(ج) ومن هذا يؤكد فيجوتسكي أن الإنسان ينمو أولا علي المستوي الاجتماعي ثم علي المستوي الفردي . وتري الباحثه أن كلا المستويين متداخلين متبادلين لا يمكن فعليا تحديد الأسبقية لأحدهما علي الآخر كما هو بالشكل النظري .

(Wertch: 1985, 50-55), (Vygotksy: 1978, 40-57)

(<http://www.edu.helsinki/activity/6ao.htm>)

٣-٢-٣ جدول ملخص المناهج و النظريات الأخرى غير فيجوتسكي و فيرشتين في التقويم البنائي:-

القوة التدريية	التوجه	الهدف (المخرج)	سياق الاختبار (طبيعة المهمة)	البينة	الفترة المستهدفة	الطريقة/الأداة التقييم	المنهج
ذات دلالة مقبولة	حث المفوض إظهار أقصى أداء ممكن لدية	تغيير البناء المعرفي	شكل اصطفاي لما يدور في البيئة الخارجية بما في ذلك المدرسة	اختبار -وساطة- اختبار	كل الأفراد القابلين للشكل	أداء تقييم إمكانية التعلم	١. نظرية قابلية البناء المعرفي الشكل (فيرشتين وزملاءه)
عالي على نحو مقبول	الحث للمفوض خلال المهمة	تحسن الأداء على الاختبار	شكل اصطفاي لما يحدث في سياق بيئة المدرسة مشكلات تفكير مجرد (غالباً تكون لفظية)	اختبار قبلي رسمي - تدريب معياري/تمرين بين -اختبار بعدي رسمي	أطفال ذوي خبره رسمي مدرسي (طلاب) منخفضي التحصيل، منخفضي نسبه الذكاء)	اختبار يركز على التدريب	٢. اختبار إمكانية التعلم (بيد وف وزملاءه)
غير نو أساس	الحث للمفوض خلال المهمة	قياس حيز الدمو الممكن	يستخدم الاختبارات التثليلية الخاصة بمجال التقييم	اختبار قبلي (تحديد مستوي الأداء المطلوب) - تعلم وسيط أولي -تحلل استاتيكي والاختبار التثالي - تحلل وسيط والتثالي	الطلاب الضعفاء دراسياً	الإجراءات الإرشادية Hinting Procedure	٣. منحي التعديلات التدرجية: كالمون و برون (الاختبار خلال التعلم و الانتقال)
عالي على نحو مقبول للأفراد ذوي نسبة الذكاء	توجيه المفوض نحو المهمة	تسجيل المكاسب التعليمية	منهارة يتجه نحو السيكومتري حيث أنه يستخدم اختبارات توجد	اختبار قبلي - تدريب - اختبار بعدي (طويل الأمد)	للمدنيين وللأطفال المعاقين عقلياً والراشدين ذوي	اختبارات المدنية لتحديد إمكانية التعلم (جافكي و	٤. منحي اختباري لقياس إمكانية التعلم Lernfest

المنخفضة عن المعدل			داخل مجالات خاصة	ب) تكريب داخل نموذج اختبار (تصير الأمد)	اضطرابات المخ	زملاءه	
يوضح الاختبار كؤشر متوسط للتعليم المدرسي ولكن ليس كؤشر جيد لاختبار الذكاء التقليدي	توجيه المفهوم نحو المهمة	مدى استفادة الأطفال من المساعدة	منها يتجه نحو السيكومتريه حيث أنه يستخدم لاختبارات ترجح داخل مجالات خاصة	نموذج تكريب داخل الاختبار	الأطفال من الأكلات العرقية	اختبار هولندي لإمكانية التعلم للأكلات (ميزان Heesele & Hamers)	٥.
ليس أفضل من نسبة الذكاء للتنبؤ بالتحصيل الدراسي، ولكنه فعال في أنماط التكيف التعليمي	الحث المفهوم خلال المهمة	تحسن الأداء على الاختبار	يقع الاختبار داخل المجالات الخاصة	وضع المفهوم في ظروف متعددة مع كميات متنوعة من اللقطات و التفتية المرئية	للأطفال العاديين و المعاقين عقليا و غير القابلين للتعلم	منهي تعليم - الحدود (كارلسون وولك)	٦.
عالي خاصة مع بطى التعلم	الحث المفهوم خلال المهمة	مؤشر لإمكانية التعلم	اصطناعي (صل المهمات التكرية)	اختبار-تريس-اختبار	الأطفال غير القابلين للتعلم	اختبار العمليات المعرفية لواتسون (S-CPT)	٧

جدول (٨-٢) ملخص المناحي الدينامية غير فيجوتسكي وفيرشتين (Sternberg, 1998, 22)

٤/ الأسس النظرية للقياس الدينامي:-

قابلية البناء المعرفي للتشكل (ق ب م ت) (The Theory of Structural (SCM)

-:Cognitive Modifiability

٤-١/ الأسس العصبية كشأن بيولوجي : قابلية المخ البشري للتشكل :-

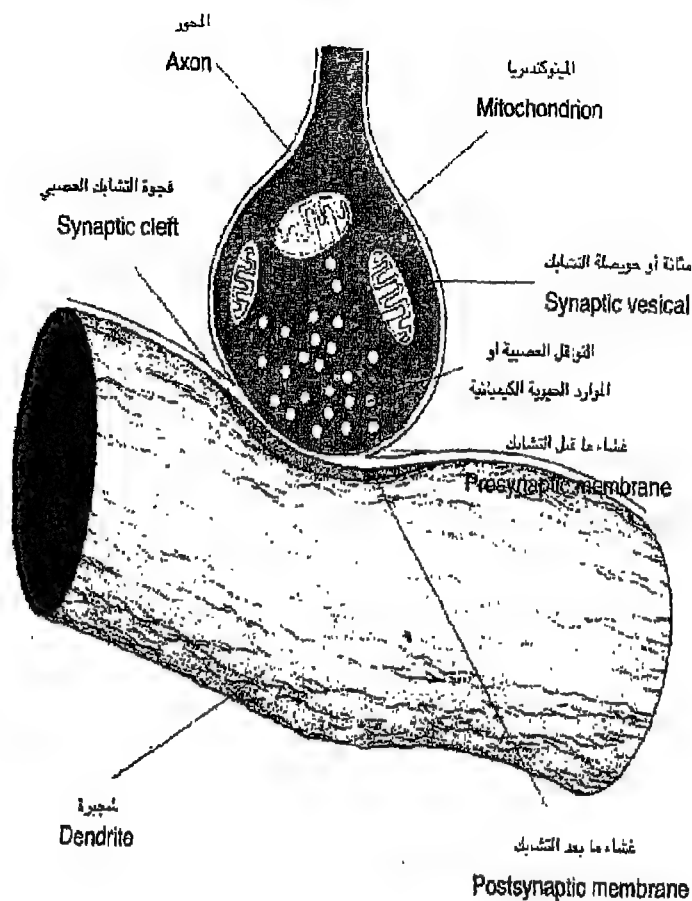
إن تنشيط العقل يمكن أن يزيد بشكل دال عدد الوصلات العصبية في المخ ، هذا ما أكدته العلماء سواء بشكل تجريبي علي مخ الحيوان أو بشكل نظري خلال أبحاثهم في علم التشريح .

قارن كلا من بروسمان أون (١٩٩٧) ، و عالمه التشريح دياموند ، - بشكل تجريبي - بين وجود فئران في بيئة غنية مليئة بالمثيرات و اللعب وكان يوجد أيضا نوع من التفاعل الإنساني معهم، ولم يكتفي القائم بالرعاية بذلك بل كان يقوم بتغيير اللعب لهم بشكل دوري ،تم مقارنة تلك المجموعة بمجموعة أخرى تم حبسها في أقفاص مع الاكتفاء بتقديم الطعام والشراب فقط لهم ،وبعد نهاية التجربة قام علماء النير ولوجي بتشريح مخ المجموعتين فوجدوا أن مخ المجموعة الأولى أكثر ثراء في الوصلات العصبية عن المجموعة الثانية ،مما جعل هؤلاء العلماء يؤكدون علي دور البيئة في ظهور و نمو و ثراء القدرات العقلية أو انكفاء وخبو العقل (صفاء الأعسر :١٩٩٩) ، (سيد عثمان:١٩٩٧) ، (ليرنر:1984،Lerner,R.M)،(الوريا (LuriaA.R:1973)، ([http://enchanted mind.com/html/neuron.htm](http://enchantedmind.com/html/neuron.htm))

إن ما يحدث داخل العقل البشري شديد التعقيد و قد أكد روجر نبروز في كتابة عقل الإمبراطور الصغير أن الصلة بين الانطلاق الغشائي^{٢٧} عند حدوث ظاهرة قابلية المخ للتشكل، فقد أكد في ذلك أنه ليس من الصحيح اعتبار المخ انتظاما لمجموعه من الخلايا العصبية المرتبطة حيث أن العلاقات البينية بين الخلايا العصبية ليست في الواقع منتظمة لكنها في حالة تغير دائم،وقد رأي أن السبب في ذلك هو وجود الوصلات التشابكية حيث تتواصل مختلف الخلايا العصبية في المناطق المسماة الشوكات المنقرعة Dondnitic Spines ،-هذا غالبا حيث يكون لها

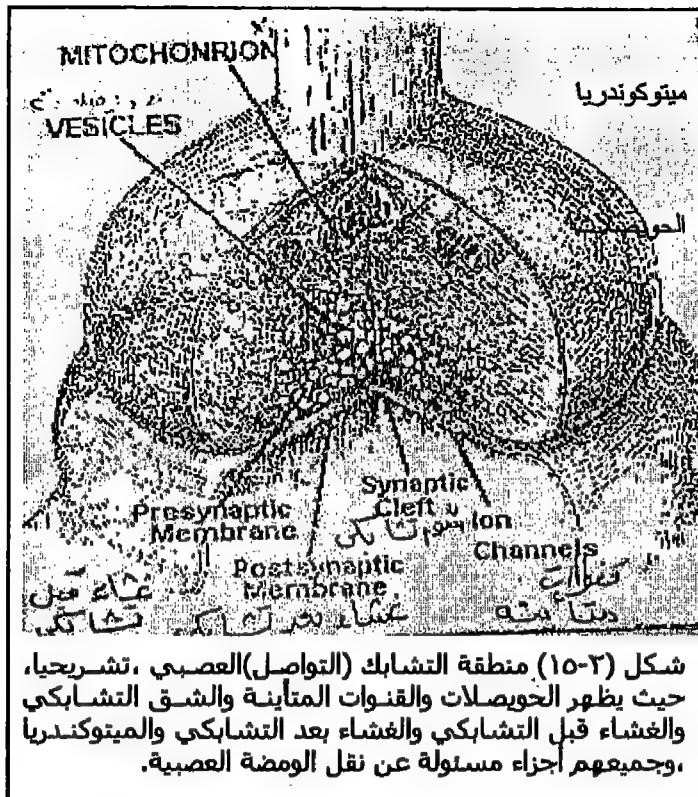
²⁷ الانطلاق الغشائي هو انتقال الاستثارة من غشاء خلية إلى غشاء الخلية المجاورة لها (انظر شكل ٢-١٦)

نقوءات صغيرة في الشجيرات تتواصل بها مع العقد التشابكية ، وهذا الاتصال لا يعني فقط التلامس ، لكنه عبارة عن شق ضيق مسافته حوالي ٤٠ ألف مليمتر ، وتحت ظروف ما ، استثارة أو عدم استثارة ، يحدث لهذه الشوكات المتوزعه إما انكماش ونقطع أو نمو وعمل وصلات جديدة ، حيث أثبتت الأبحاث أن الخلايا العصبية إن لم تستثار بشكل كاف ، تتفقد يوميا بمعدل ألف خلية ، خاصة بعد سن الأربعين. (Lerner, R.M:1984,53-55) أما في حاله الاستخدام والاستثارة لخلايا المخ العصبية تقوم هذه الخلايا بإفراز مواد تستثير الخلايا المجاورة لها كاستجابة لتغذية الخلية العصبية عن طريق الاستثارة ، وهذا ما أكده كل من (ليف فينكل و جرال د أيرمان^{٢٨}) حيث رأيا أن الخلايا العصبية لا تعمل عشوائيا لكنها تعمل كشبكة حيث تميل لتنظيم نفسها خلال مجموعات كما أكده عالم النيورولوجي الكندي (دونالد هيب: ١٩٤٩) حيث يري أنه عندما يكون محور الخلية أ قريب بشكل كاف لتبنيه الخلية ب ، ويحدث للخلية أ استثارة تؤدي لنموها أو تغييرها فإنها تقوم بإرسال إشارات مستثيرة إلى الخلية المجاورة ب ، مما يؤدي حدوث نشاط لكلا الخليتين ويؤدي كذلك لحدوث تشابك فيما بينهما ، وهذا يحدث مع كل مثير أو خبرة جديدة . وقد أشارت (صفاء الأعسر: ٢٠٠٠) في "نموذج للتنمية الإمكانات البشرية " أن المخ يستطيع عمل تفرعات وإنطفاءات ، وأكد كذلك فيجوتسكي علي أن الكائن الحي يتغير وتحدث له نقله تبعا لحيز نموه الممكن ، ويضيف كذلك خليل البياتي (٢٠٠٢) عندما وصف الاتصال الوثاب أو القافز :- "أن هناك اختلافا بين الشجيرات و المحاور ، حيث تغطي المحاور بطبقة الميلين الدهنية حيث تقطع هذه الطبقة علي طول المحور تاركة بينها فجوات تسمى "مقاطع رانفر" ، وهذه الطبقة تقوم بتسريع عملية الاتصال علي طول المحور من خلال السماح لما يطلق عليه الومضة العصبية بالقفز من مقطع لآخر ، بدلا من أن تسري في شكل سلسلة مستقيمة علي طول المحور في كلا من الشجيرات العصبية و جسم الخلية . أنظر الشكل الآتي :-



شكل (٢ - ١٤) منطقة التشابك (التواصل) العصبي Synapse المعلومات تنتقل من خلية عصبية لآخرى بواسطة فجوة التشابك بصبغة نواقل عصبية كيميائية ، النواقل تنتج بواسطة الميتوكوندريا وتفرز بواسطة الومضة العصبية من غشاء ما قبل الاشتباك عندها تنتقل المواد الكيميائية إلى غشاء ما بعد الاشتباك والتي تنتج اشارة أو كبح للخلية للاحقة

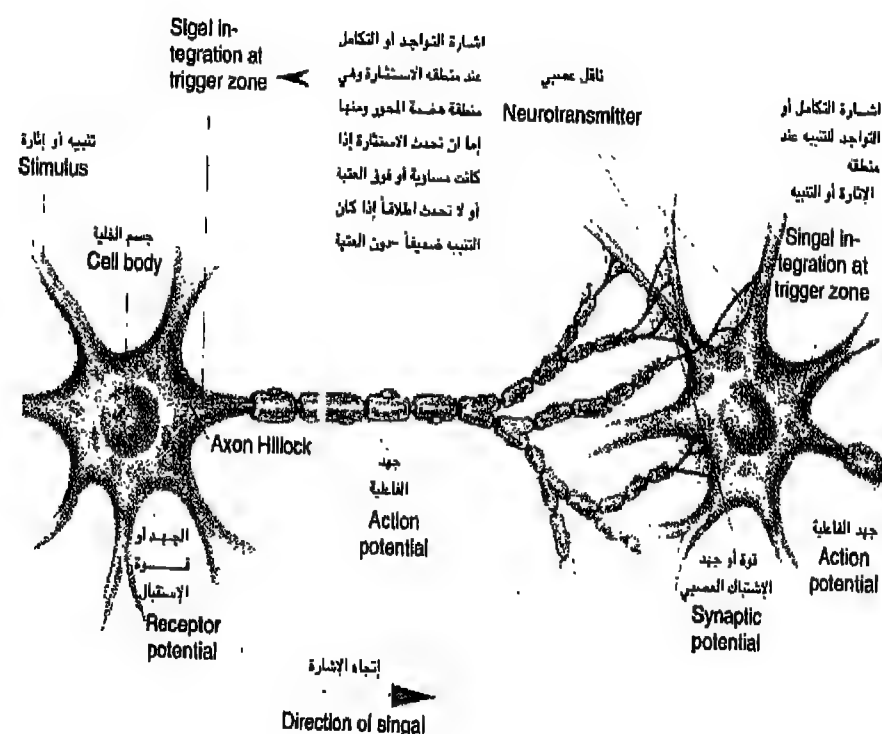
(خليل البياتي: ٢٠٠٢، ٢٩)



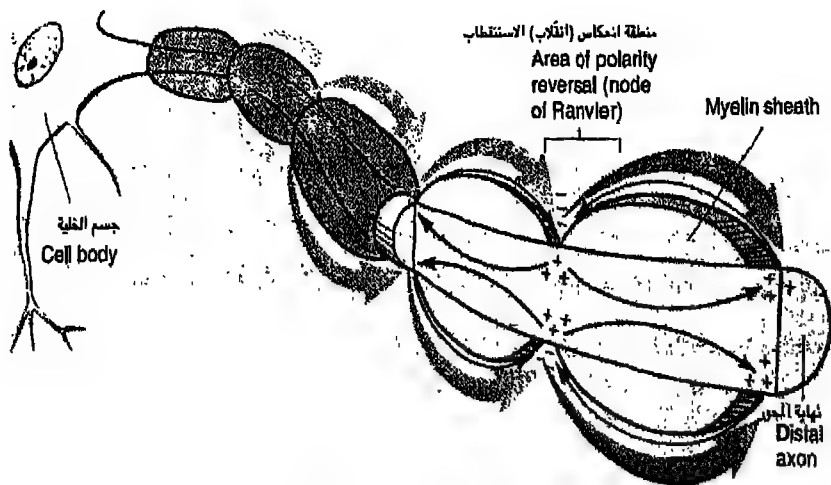
(دونالدهيب: ١٩٤٩، ٤)

هذا ويضيف البياتي (٢٠٠٢) أن جهد الفاعلية الناتج عن التنبيه له مظهر أو صفة أو خاصية مكانية، فهذا الجهد يكون عديم الفائدة لو بقي مكانه حيث يبدأ فسي جزء من الخلية وتسري الومضة أو الإشارة متجهة نحو نهاية المحور بشكل موجي، فالمنطقة التي حدث فيها التحفز تحفز المناطق المجاورة للغشاء العصبي ويسري التيار أو الومضة إلى نهاية المحور عند نقطة التشابك العصبي، وهذا يعتمد على مكان حدوث الومضة فقد تحدث في جسم الخلية وشجيرات أو قد تحدث في بداية المحور (هضبة المحور) في الشجيرات. فإذا كانت في بداية المحور فإنها إما أن

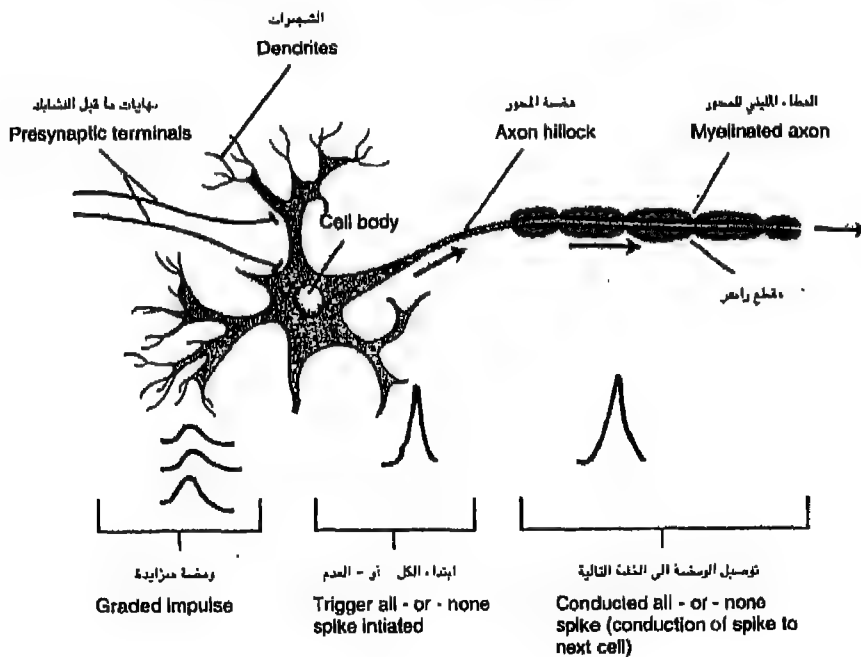
تأخذ شكلاً متزايداً أو تأخذ شكلاً متناقصاً وتموت ، وهذا الشكل يتوقف على شدة التنبيه الوارد للخلية وقوته ، أما إذا كانت البداية للومضة في المحور نفسه فإنها تأخذ شكل (الكل أو العدم) ، فإذا وصلت قوة التحفيز إلى الحد الأدنى في المقدار و ليس في القوة- للإثارة فسيبدأ الانقراض و تسري الومضة حتى نهاية المحور دون تناقص ولا تقف حتى تصل إلى الحويصلات الشجير به الذيلية لتتأثر المواد الكيميائية بها ، وذلك إثارة الخلية اللاحقة عبر منطقة التشابك العصبي . (أنظر الشكل التالي)



شكل (٢-١٦) التحفيز المتزايد والمتناقص في جسم وشجيرات الخلية ، وكذلك عملية (الكل-أو-العدم) عند هضبة المحور (خليل البياتي : ٢٠٠٢، ١٠٣)



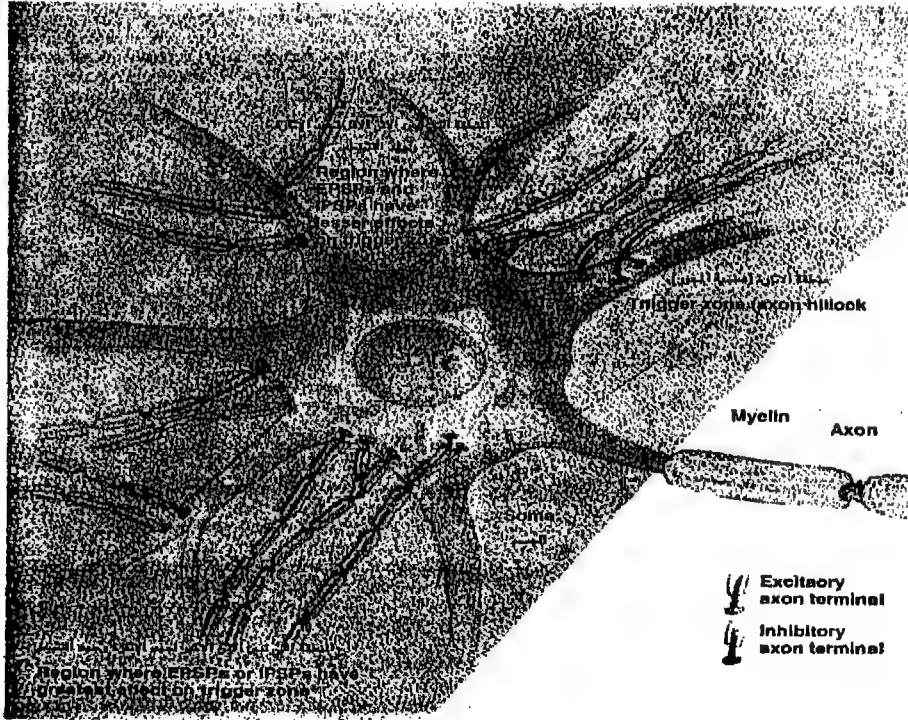
شكل (١٧-٢) الاتصال الوثابي أو القافز (مرجع السابق، ١٠٥)



شكل (١٨-٢) علاقة الومضة العصبية بالأجزاء المختلفة للخلية، بحيث أن جسم الخلية والشجيرات تتميز بتزايد الجهد (أو الومضة) بينما هضبة المحور تتميز بما يسمى (الكل-أو-العدم) بوتيسين هضبة المحور نقطة ابتداء التوصيل لجهد الكل-أو-العدم (مرجع سابق : ١٠٤)

النواقل/الموصلات العصبية:-

عند وصول الومضة العصبية إلى الشجيرات الذيلية في نهاية المحور، عندها تلتقي بمنطقة التشابك (منطقة التشابك هي الفجوة بين الخليتين) فتسبب الومضة إفراز مواد كيميائية من حويصلات الشجيرات الذيلية للمحور وهي ما يطلق عليها النواقل/الموصلات العصبية ، والتي تنتشر عبر نقطة التشابك وتسبح خلال الفجوات الميكروسكوبية بين الخليتين حتى تصل إلى الشجيرات العصبية المجاورة فتغير من نفاذية الغشاء العصبي لتلك الخلية المجاورة بحيث تؤدي لزيادة نفاذيتها لأيونات الصوديوم ، وبذلك تقوم هذه النواقل بعملية التنبيه أو التحفيز للخلية اللاحقة ، وهذا هو أساس التوصيل العصبي من خلية عصبية لأخرى. وهناك نوعين من المواد الناقلة (١) المنبهات أو المثيرات (Excitatory ، ٢) الكوابح أو المثبطات Inhibitory (أنظر الشكل التالي):



شكل (١٩-٢) أماكن جهد الإثارة (EPSP) وتجمعها في الشجيرات إلى أن تصل للعتبة أو تتلاشي إذا كانت الإثارة ضعيفة (IPSP) في منطقة الكل-أو-العدم في هضبة المحور حيث أنها إما أن تستثار (إذا كانت الإثارة مساوية للعتبة أو فوقها) أو لا تحدث الاستثارة إطلاقاً (إذا كانت أقل من العتبة) ، لذا سميت الكل-أو-العدم

(خليل البياتي: المرجع السابق، ١٠٨)

هذا ويضيف دونالد هيب (١٩٤٩) أنه في حالة استثارة خليتين عصبيتين متصلتين في نفس الوقت فإن كمية الإشارات المارة من الخلية للأخرى يمكن أن تتضاعف وهذا ما يسمى "بالإمكانية الطويلة المدى (م ط م) Long-term Potential ion (LTP) " (http://enchantedmind.com/html/neuron)

إن المخ البشري كيان شديد التعقيد، تؤثر فيه الوراثة محدد حيز نموه الممكن حيث قدراته وإمكاناته، ويتأثر بالبيئة فالبيئة الثرية تساعد على النمو، أما البيئة الرتيبة تجعله ينكفي . ومن هنا تظهر أهمية البيئة المدرسية للطفل .
وهنا نتساءل ما هو دور حيز النمو الممكن في النمو والتعلم؟ وما دور الوسيط في التعلم؟

٢-٢ حيز النمو الممكن " (ح ن م) Zone of Potential Development

:(ZPD)

يري فيجوتسكي (Vygotsky, L.S. 1978, 86) أن " حيز النمو الممكن " (ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كمحدد لحل المشكلة مستقلاً، ومستوي النمو الممكن كمحدد بواسطة حل المشكلة تحت توجيه الراشدين أو مجموعة من الأقران الأكثر قدرة " هذا ويري فيجوتسكي أن الفراغ بينك وبين الآخر هو فراغ سيكولوجي ، حيث يوضح ذلك الفراغ الاختلاف بين تفكيرك و تفكير الآخر ؛ هذا هو "الفراغ الممكن" في الداخل والذي يمكنك النمو به . هذا "الفراغ البيئي" كما يسمية فيجوتسكي هو حيز النمو الممكن

و هو يعني بعبارة أخرى :-

Zone الحيز	=مسافة/وسع A space
الممكن proximal/Potential	=المحكم/الدقيق Close
النمو Development	=تغيرات إيجابية Positive Changes

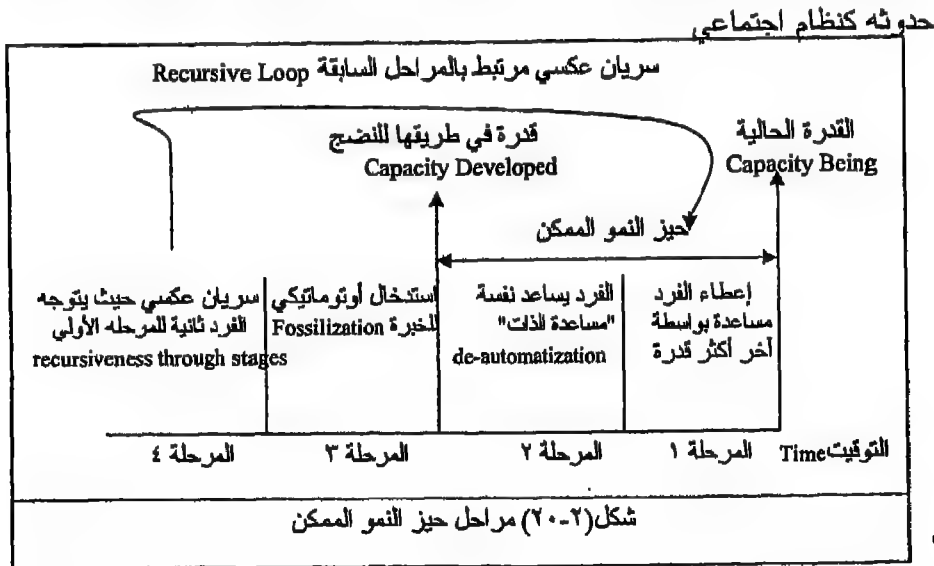
جدول (٢-٩) حيز النمو الممكن

هذا و تشير نظرية فيجوتسكي أن "الفراغ البيني" هو الذي يساعد علي "التغيرات الايجابية" فملاحم تفكير"ك" تتضمن ملاحم تفكير "الأخر" ، والعكس .
(Thoursheim,-Haward: 1999, 2)

ويؤكد أرنولد ويلسون وآخرون (١٩٩٦) أن حيز النمو الممكن هو مفتاح للعلاقة الإكلينيكية بين ما هو داخل الفرد Intrapyschic و البين شخصية Interpersonal ، فحيز النمو الممكن هو أحد أشكال التدخل الاجتماعي الذي يمكن من خلاله الحكم علي قدرات الطفل من خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة الاجتماعية (لينز و آخرون 1987, 125 Lidz,C. et al)

وتري الباحثة أن هذا ليس ببعيد عن فكرة السلوك التكيفي المستخدمة كمحدد أساسي للإعاقاة العقلية ، رغم الاختلاف بين حيز النمو الممكن و السلوك التكيفي لكن كليهما يعتمد علي تفاعل الفرد في البيئة المحيطة به ..

• مراحل حيز النمو الممكن:- هناك أربعة مراحل يمر بها حيز النمو الممكن أثناء



ومما سبق يتضح أن:- حيز النمو الممكن يمر بأربعة مراحل : حيث يبدأ بمساعدة تعطي بواسطة شخص آخر أكثر قدرة كالوالدين أو الخبراء أو المعلمين أو

الأقران الأكثر قدرة، ثم في المرحلة الثانية من حيز النمو الممكن يعط الفرد المساعدة لنفسه بنفسه، أما في المرحلة الثالثة يحدث الاستخال بشكل أوتوماتيكي حيث يتم حفرة fossilization داخل الفرد أما في المرحلة الرابعة يعطي الفرد نفس المساعدة للآخرين الأقل قدرة وتسمى هذه المرحلة بالسريان الأوتوماتيكي العكسي de-automatization: recursiveness through stages وقد أوضح ثارب وجاليمور (Tharp & Gallimore, 1998) كيف تستخدم هذه الأربعة مراحل التي يمر بها حيز النمو الممكن أثناء حدوثه، عند شرح كيفية نمو اللغة والكلام عند الأطفال :-

- (١) الأطفال يعتمدون علي الآخرين لتنظيم أداء المهمة
- (٢) المتعلم يتبين الأحكام و يستطيع الاستجابة للوساطة فيؤدي المهمة دون مساعده
- (٣) يكون استخال آليات المهمة و الأداء ثابتا
- (٤) يتم اعاده الاستخال و السريان للاستخال بشكل أكثر انتظاما حيث تتضمن في العمليات النمائية .

وهنا ينصح الكاتبان بأنه في حالة النسيان يجب العودة مره أخرى لحيز النمو الممكن لكي تنتعش الذاكرة

٦-٢-٢- بري فيجوتسكي (١٩٧٨) أن هناك مستويان نمائيان للقدرة على التعلم

المستوي الأول : المستوي النمائي الحالي :

وهو المستوي الذي فيه تكون فيه قدرات الطفل التي قد اكتملت بالفعل، وهو المستوي الذي تقيسه الاختبارات التقليدية حيث نقيس ما يستطيع الطفل عملة فعلا "فعندما نحدد العمر العقلي للطفل باستخدام الاختبارات فنحن غالبا نتعامل مع هذا المستوي" وهو كذلك ما يحكم عليه بياجيه خلال استعراضه لمراحل النمو وهنا يتساءل فيجوتسكي (١٩٧٨) هل اكتمال مستوي نمائي اليوم كاف للحكم علي عدم وجود مستويات نمائية أخرى؟ وهل الحكم علي الأطفال خلال بطارية اختبارية أو مهمات متنوعة في درجة الصعوبة و الحكم بذلك علي درجه نموهم العقلي علي أساس أدائهم علي هذه المهام يعتبر عدلا

ويعطي فيجوتسكي مثالا : فيفترض أننا قديما أداء طفلين في سن دخولهما المدرسة ، وكان كليهما عمره الزماني عشر سنوات ، وعمرهما العقلي ثماني سنوات ، ويتساءل هل يمكننا القول أن الطفلين في نفس مستوى الذكاء ؟ ويجب علي تساؤله : طبعاً هذا يعني أن كليهما يمكنه التعامل مع المهمات ذات نفس درجة الصعوبة التي تصل حتى ثمانية سنوات عمر عقلي ، وإذا اكتفينا بذلك فهذا يعني أن نفس البرامج التعليمية و الاثرائية يمكن أن تقدم لكليهما وذلك بسبب اعتمادنا علي درجات الذكاء فقط . ولكننا لو اعتبرنا درجات الذكاء هذه بداية فقط لتحديد إمكاناتهم ، ووضعنا في اعتبارنا أن هؤلاء الأطفال قد يمكنهم التعامل مع مشكلات لعمر عقلي أكبر من ثماني سنوات بشرط أن نوضح لهم كيفية التعامل مع تلك المهمات ، ويؤكد فيجوتسكي أن ما يستطيع الطفل عمله بمساعدة الآخرين قد يكون في أغلب الأحيان إشارة لنموه العقلي عندما يستطيع عمله منفرداً "فما يستطيع الطفل عمله اليوم بمساعدة الآخر يستطيع عمله غداً منفرداً" وفي المثال الحالي وجد أن الطفل الأول يمكنه التعامل مع المشكلات حتى مستوى عمري ١٢ سنة ، أما الطفل الثاني فيمكنه التعامل مع المشكلات حتى مستوى عمري ٩ سنوات ، ومن هنا نلاحظ أن الطفلين ليسا في نفس العمر العقلي ، وأن البرنامج التعليمي القائم علي الاختبار لهما سيكون مختلفاً ، وهذا الاختلاف بين ١٢ سنة و ٩ سنوات ، وبين ٩ سنوات و ٨ سنوات هو ما نسميه " حيز النمو الممكن (ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD)" وهو كما سبق تعريفه المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كما هو محدد بواسطة حل المشكلات مستقلاً ومستوي النمو الممكن كمحدد من خلال حل المشكلات تحت إرشاد الراشد أو التعاون مع أقران أكثر قدرة ، ... وهنا نصل إلى ما أسماه فيجوتسكي "بالمستوي الثاني :مستوي النمو الممكن"

ويشبه فيجوتسكي (١٩٧٨) مستوي النمو الحقيقي أو حل الطفل للمشكلة مستقلاً الذي يظهر في مستوي نمو الطفل الحقيقي بأنه وظائف تم نموها ونضجها بشكل نتاج نهائي للنمو ،وهي ما يسميه فيجوتسكي "الفاكهة للنمو" ، وإذا استطاع الطفل أن يستقل أكثر و أكثر هذا معناه أن وظائفه نضجت أكثر وأكثر ، وأن ما يستطيع عمله

بمساعده الآخر هو وظائف لم يكتمل نضجها بعد عند الطفل و هو ما أسماه فيجوتسكي بالحالة الجنينية Embryonic State ويطلق عليها فيجوتسكي اسم البراعم أو زهور النمو .

ويشير فيرشتين (١٩٧٩) إلى أن ما وصفه في فيجوتسكي من مستوي النمو الحقيقي هو ما يتم تقييمه بالمنحي التقليدي و هو ما يعكس نظره الفاحص المتطلعة للوراء أي لما انتهى فعلا نضجه واكتملت حلقاته النمائية ، أما ما يقيسه التقييم الدينامي فهو ما عرفه فيجوتسكي من "حيز النمو الممكن (ح ن م)" حيث يحدد الفاحص من خلاله النمو العقلي المستقبلي ، والذي من المفترض أن تقوم عليه البرامج التربوية والاثرائية التالية .

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة بين مفهوم حيز النمو الممكن و المنحي التقييمي المستخدم وبين ما سيقدم كنتاج للتقييم من برامج تاليه .

٦-٢-٣- حيز النمو الممكن و علامات النمو السيكولوجي المميزة :

• العلاقة الجدلية بين النمو و التعلم :-

يوضح فيجوتسكي (١٩٣٤ / ١٩٧٨) أنه توجد علاقة جدلية بين النمو و التعلم ويرى أن هذه العلاقة تتراوح بين من يرون أنه لا توجد علاقة بين النمو و التعلم أساسا و من يرون أن التعلم تابع للنمو ،.... ولكنه من المؤكد أنه من لا ينمو لا يتعلم أبداً..... كما يرى فيجوتسكي (١٩٧٨ : ٧٩)

هناك نظريات رئيسية تناقش علاقة النمو و التعلم عند الأطفال :-

النظرية الأولى ترى أن عمليات نمو الطفل مستقلة عن التعلم ، وأن التعلم يعتبر ببساطه عملية خارجية و ليس عاملا نشطاً متضمناً في النمو ، فالتعلم يحدث بناء علي ما استطاع النمو الوصول له ، فالنمو عملية داخلية أساسيه لحدوث التعلم فمن نمي استطاع أن يتعلم ، ومن أبرز علماء تلك النظرية بياجيه و علماء النفس الكلاسيكيون أمثال بينيه الذين افترضوا أن النمو مطلب سابق دائماً علي التعلم فهم يرون أنه إذا لم تنمو الوظائف العقلية للطفل (العمليات العقلية) حتى المدى الذي يكون فيه قادراً علي التعلم الجزئي للمادة ، عندئذ لا يكون التعليم مفيداً، فهم يرون أن

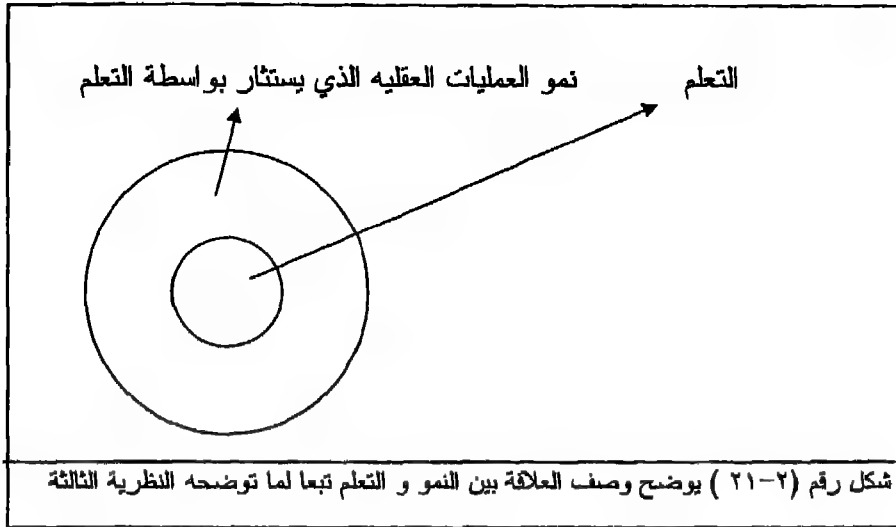
تدريس المادة يجب الا يتم قبل أن يكون الطفل مستعداً لها ،حيث توجد عتبة دنيا
لقدرة الفرد علي التعلم .

النظرية الثانية : تعتمد هذه النظرية علي مفهوم الانعكاس Reflex ،حيث تؤكد
علي ما وصفه بياجيه من أن النمو يري كعملية و بديل عن الاستجابات الداخلية
،ويقوم مفهومها الرئيسي علي أن التعلم يمكن أن يَتم ،فعملية التعلم متآلفة مع
الظروف النمائية حيث القدرة علي القراءة والكتابة والحساب تتآلف مع النمو لهم
النظرية الثالثة: وتري هذه النظرية أن: النمو يعلو من حيث المرتبة علي التعلم
 . فالنمو يعتمد مباشرة علي نمو الجهاز العصبي ولذلك فالنضج يفوق في الأهمية
التعلم ،والتدريس لابد وأن يسير تبعاً للنمو العقلي .

النمو والتعلم يسيران متزامنين ومتوافقين

التعلم هو أحد أشكال النمو ،وتوضح نظريه ثورونديك أنه إذا زاد الطالب
الانتباه استطاع تعلم "قواعد اللغة اللاتينية" وهذا سيساعده علي زيادة الانتباه في أي
مهمة مشابهة

وقد أوضحت للنظريات النمائية المرتبطة بنظرية ثورونديك مثل مدرسه
الجشطلت ونظريات كوفكا علي أن تأثير التعلم ليس قاصراً علي دراسة المبادئ
البنائية فقد أكدوا أن العمليات العقلية تستمج المهمات بداخلها حيث تتفاعل معها
وتظهر لنا المخرجات ،وتتحول المهام المطلوبة إلى عادة عقلية ،لذلك فهم يرفضون
مبدأ التماثل بين التعلم و النمو مؤكدين أن بينهما علاقة أكثر تعقيداً ،لذا يؤكد
ثورونديك أن التعلم والنمو غير متزامنين ، بينما يؤكد كوفكا علي أن النمو دائماً له
قاعدة أكبر من التعلم . ومن هذا نستطيع وصف العلاقة بين النمو والتعلم بوسطه
دائرتين أحدهما بداخل الأخرى



النظرية الرابعة : لم يرفض فيجوتسكي كل الأوضاع النظرية السابقة ، ولكنه رأي التعلم والنمو من وجهه نظر أكثر عمقا ،حيث أكد أن تعلم الطفل سابق علي فترة دخوله للمدرسة ،و أكد كذلك أن التعلم والنمو متداخلان بشكل أسبق من اليوم الأول لحياه الطفل ،مؤكداً عدم موافقته لكوفكا عندما وضع قوانين لتعلم الطفل و علاقة تعلمه بالنمو العقلي ،حيث رأي فيجوتسكي ضرورة تركيز الانتباه علي عمليات التعلم الأبسط والتي تحدث في سنوات ما قبل المدرسة ،لكنه لم يوضح الفروق بين ما يقدم للطفل من تعلم غير نظامي في سنوات ما قبل المدرسة ومن تعلم نظامي في سنوات المدرسة . ومن هنا وصل فيجوتسكي لمفهوم حيز النمو الممكن .

(Vygotsky:1978,79 - 85)

مما سبق يتضح أن :-

تعددت النظريات التي تناقش علاقة النمو والتعلم ،ولعل من أبرز تلك النظريات ما قدمه بياجيه وما قدمه فيجوتسكي:

(١) أهم أوجه الشبه بين وجهتي نظرهما:

١. كلاهما وضع نظرية بنائية Structuralism ،فهما يريان أن العقل يبني من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به ، وهذا البناء يتم بشكل تدريجي

٢. كلاهما تبني المنظور النمائي Developmental Genetic ،والذي يري

أنه لا يمكن فهم عقل فرد ما دون معرفة تاريخه ومتابعة نموه

(٢) أهم أوجه الاختلاف:-

١. بينما تركز إهتمام بياجيه الأساسي علي العمليات العقلية وتطورها :حيث يري أن تلك العمليات العقلية تنظم وتتكامل داخليا وذاتيا ،حتى وإن كان بناءها يبدأ في الأساس عن طريق التفاعل مع البيئة.

تركز إهتمام فيجوتسكي علي البيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد ، موضحا دور الوسيط الذي ينقل تلك الحضارة الاجتماعية من خلال أدوات Cultural tools،ورأي أن الاستخال Internalization هو أهم الأسس التي يقوم عليها بناء العقل . (سهير عجلان:٥١،١٩٩٧- عن { Vygotsky-Piaget:11nd.Conference for Social-Cultural Research 1896-1996:11-15 sept.1996

٢. يري بياجيه أن التعلم تابع للنمو ،ويري فيجوتسكي أن التعلم والنمو متآنيان (صفاء الأعسر:١٩٩٧)

٣) ومن ثم تري سهير عجلان (١٩٩٧) أن أهم ما توصل له مؤتمر جنيف (١١-١٥/٩/١٩٩٦) هو:- أن ما قدمه بياجيه وما قدمه فيجوتسكي ما هما إلا وجهتي نظر متكاملتين Complementary وليس بينهما تناقض ،حيث أن كل منهما يكمل الآخر.

٦-٣- خبرة التعلم الوسيط:-

٦-٣-١- تعريف وتوظيف التعلم الوسيط -محكات التعلم الوسيط-شروط التعلم

الوسيط:

تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠) إن "فلسفة التعلم الوسيط التي طورها وقدمها فيرشتين تقوم علي فلسفة فيجوتسكي في البناء المعرفي وأساسها مفهوم "حيز النمو الممكن ومؤداها أن لكل فرد إمكانات تفوق ما يظهر في أدائه الفعلي وقدراته وأن البيئة الثرية تساعد الفرد علي تجاوز قدراته وتحقيق إمكاناته ،بذلك من خلال وسيط

يساعده علي ذلك ،والوسيط في الموقف التعليمي هو المعلم "وفي الموقف الاختباري هو الفاحص .

وتضيف صفاء الأعسر بأن المصدر الثاني لفلسفة التعلم الوسيط يأتي من الدراسات التشرحية للمخ مركز العمليات المعرفية والوجدانية والاجتماعية باعتباره ببناء مفتوح،ينمو ويخبر استجابة للمثيرات البيئية

يشير فيجوتسكي إلي الدور البيولوجي في تأثر النمو به ،فكل إنسان يمتلك قدرات و يمتلك حدودا لتلك القدرات وهو ما أسماه فيجوتسكي "بالإمكانات " ومن خلال مفهوم القدرات و هي ما وصل له الفرد فعليا الآن ،وكذلك من خلال مفهوم الإمكانات التي هي أقصى ما يستطيع الفرد الوصول له عامه ، وضع فيجوتسكي مفهوم " حيز النمو الممكن " (ح ن م) *Zone of Potential Development (ZPD)* ويظهر ذلك خلال تجربة قام بها بيد وف في منحاہ "اختبار-تدريب -اختبار "- (وهو لأد المناحي الدينامية غير ما قدمه فيجوتسكي - فيرشتين)- ،وقد كانت عينه التجربة ثلاثة فئات من الأطفال ذوي الأداء المنخفض القابلين للتعلم،وقسم بيد وف عينه بناء علي أدائهم علي الاختبار البعدي (ما بعد التدريب) إلى :

أفراد يتغير أداهم بقدر ضئيل جداً أو معدوم تقريباً ،وهذا التغيير يحدث نتيجة ما استطاعوا الاستفادة منه من خلال ما قدمه لهم الفاحص من مساعدات أثناء التدريب وبعد إجراء الاختبار الأول "بالطريقة التقليدية / الاستاتيكية " ،وقد أطلق بيد وف عليهم (غير القادرين علي الاستفادة مما قدم لهم في التدريب /غير الحاصلين علي مكسب من التدريب) - أفراد أظهروا مكاسب تامة (وأطلق عليهم ، المستفيدين / الحاصلين علي مكاسب من التدريب)

أفراد أظهروا أداءً ملائماً و صحيحاً تماماً منذ الاختبار الأول "باستخدام المنحي التقليدي" (وأطلق عليهم ذوي الأداء المرتفع قبل التدريب) ومن هنا يظهر أن مدي قدرة الأفراد علي الاستفادة مما يقدم لهم يتفاوت حسب /أولا قدراتهم:

ففي المجموعة الثالثة كانت قدرات أفرادها تؤهلهم إلى الوصول إلى الأداء الملائم من المرة الأولى ،ودون انتظار لتدريب ،أما المجموعة الثانية كانت قدرات

أفرادها لا تؤهلهم للتوصل للأداء السليم علي الاختبار الأول "الذي طبق بالمنحي التقليدي" ، وقد يكون ذلك بسبب العوائق الدخيلة علي أدائهم (مثل السلوك الاندفاعي في البحث الحالي) أو قد يكون بسبب وجود وظائف عقلية معييه والتي أثرت بدورها علي الأفعال العقلية (مدخلات،عمليات ،معالجه ، مخرجات) مما أدى لظهور مثل هذا الأداء الغير صحيح .

ثانياً إمكاناتهم : تعرف الإمكانيات هنا علي أنها (أقصى ما يستطيع الفرد أدائه ، وهذا الوسع تحدده الأسس البيولوجية له ، ويسمح لهذا الوسع بالنمو من خلال التعليم والمثيرات البيئية) ، وفي تجربة بيدوف قدم تدريب يليه اختبار لمعرفة مدى استفادة المجموعات الثلاثة للتدريب مما أ ظهر تفاوتاً في ما يمتلكه كل ما يمتلكه المجموعات الثلاثة من وسع معرفي :-

في المجموعة الأولى ، لم يستفد أفراد المجموعة من التدريب المقدم لهم ، وهذا يدل علي أن ما أظهروه من نتائج علي الاختبار الأول (بالطريقة التقليدية) هو أقصى ما لديهم من إمكانيات

أما المجموعة الثانية ، فقد أظهروا فروقا داله بين أدائهم علي الاختبار الأول و الثاني مما يدل علي استفادتهم من التدريب المقدم لهم .

أما المجموعة الثالثة ، فلم يتغير أداءهم علي الاختبار الأول و الثاني ، حيث أن أداءهم من البداية كان مرتفعاً.

مما سبق يتضح أن هناك من يسمح له وسعه المعرفي بالنمو / أي من يمكن أن يكون هناك فروقا بين قدراته و إمكانياته ،فما يستطيع عمله اليوم بمساعدة ،يستطيع غداً عمله بدون مساعده ، وهذا ما أسماه فيجوتسكي بحيز النمو الممكن (ح ن م) .
وتوضح صفاء الأعسر (١٩٩٨) أن النمو العقلي كالزهرة التي تحتاج الماء و الهواء والتربة ... لكي تحيا ،و في نفس الوقت فان هذه العناصر لا تفلح مالم نغم الزهرة من داخلها بتمثيل هذه العناصر لتحقيق النمو .ومن هنا فوجود البيئة الصالحة الثرية لا يكفي وحده دون وجود قدره داخل الكائن للاستفادة من تلك البيئة والعكس

وقد أستخدم فيرشتين منحي لتقييم "حيز النمو الممكن (ح ن م)" ، وهو " المنحي الدينامي " ووضع كذلك أداة لقياس إمكانية التعلم وهي "أداة تقييم إمكانية التعلم (ات م ت) Learning Potential Assessment Device (LPAD) ومن خلال هذا التقييم يستطيع فيرشتين باستخدام منحي التقييم الدينامي تحديد ما يلائم الفرد حيث يقدم برنامج الإثرائي "Instrumental Enrichment (IE)".

وبشير كل من " صفاء الأعسر (١٩٩٨ - ٢٠٠٠ - ٢٠٠١) ، و فيجوتسكي (١٩٣٤ - ١٩٧٨ - ١٩٩٧) ، فيرشتين (١٩٧٦ - ٢٠٠٠ - ٢٠٠٢) إلي دور الوساطة في التقييم الدينامي ، وذلك من خلال "خبرة التعلم الوسيط (خ ت و) Mediated Learning Experience (MLE) ، حيث يؤكدون أن وضع المفحوص في خبرات ووسائطيته متعددة يعطي الفرصة للفاحص لمعرفة مدى قابلية بناء المفحوص المعرفي علي النمو و التعديل ، وكذلك التعرف علي شكل و نوع الوظائف المعرفية المعيبة عند المفحوص ، كما يقلل من أثر العوائق الدخيلة علي أداء المفحوص أثناء الاختبار وهذه العوائق قد تشوه أداء المفحوص علي الاختبارات باستخدام المنحي السيكومري ، لذا يحاول المنحي الدينامي تجنب تأثير العوائق الدخيلة علي أداء المفحوص - وهنا في الدراسة الحالية يستخدم المنحي الدينامي للتقليل من أثر السلوك الاندفاعي كأحد أشكال السلوك المشوه للأداء عند المفحوصين مما قد يظهر نتائج غير صحيحة لأدائهم علي الاختبارات التقليدية - يري فيجوتسكي (١٩٩٧) ، وكذلك تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠) ، ويرري فيرشتين (٢٠٠٢) أن هناك أشكال للتفاعل بين الفرد - البيئة :

١. تفاعل مباشر بين الفرد و مثيرات البيئة ، حيث أن الفرد يري المثير ويستجيب له دون وساطة بينه وبين

البيئة R ----- S ، لكل (مثير ----- استجابة مباشرة) ، وهذا يمثل المنحي السلوكي الشخصي

٢. تفاعل بين الفرد و البيئة من خلال وسيط ، حيث يؤثر كائن في التفاعل أي في استقبال المثيرات وإصدار الاستجابات ، R ----- O ----- S ، وهنا أصبح وجود

مثير----- كائن Organism ----- (استجابة) وهنا يري بياجية أن
هذا يتيح الفرصة لتفسير الفروق بين الأفراد
O---H---R. ٣ S---H---، وهنا نجد (مثير)----- وسيط إنساني----- كائن
حي----- وسيط إنساني----- (استجابة) وهنا يحدد فيرشتين أنه يوجد وسيط
إنساني يؤثر في الفرد سواء في استقباله للمنبهات أو إصداره للاستجابات
(فيجوتسكي: ١٩٩٧، ١٣-٢٦) (صفاء الأعسر: ٢٠٠٠) (فيرشتين: ٢٠٠٢)
وتمثل خبره الوساطة في التعليم الوسيط أحد الأساليب التي تساعد علي توحيد
مظاهر التفاعل البشري الخالي من اللغة أو المحتوي المرتبط ثقافيا أو عرقيا أو بيئيا
، وتأخذ الوساطة دوراً أساسيا في التقييم الدينامي حيث أنها تحدد قابلية الفرد للتغيير
وتقوم الوساطة أساسا علي ما يمتلكه الفرد من أسس عصبية/بيولوجية، ولذلك
كان حيز النمو الممكن وقابلية المخ للتشكل هما نظريتي بناء العقل التي استند عليهما
فيرشتين في منحاه الدينامي و تفسيره لدور الوسيط.
* وقد أشار فيجوتسكي في كتاباته (١٩٧٨/ ١٩٨١/ ١٩٨٣/ ١٩٨٨/ ١٩٣٤) إلي أن
هناك نمطين أساسين للوساطة يستخدم كتنقيات لتعليم و نمو الأطفال ، وهما "وساطة
ما وراء المعرفة Met cognitive الوساطة المعرفية Cognitive mediation"
ويحدد أن الفروق بينهما تكمن في أن وساطة ما وراء المعرفة تشير إلى اكتساب
الفرد للأدوات من خلال التواصل الإنساني عن طريق الإشارات و الصور
Semiotic tools لكي يستطيع تنظيم الذات من خلال : وضع خطة ذاتية self
planning ، مراقبة الذات self monitoring ، ومراجعة الذات self
checking ، وتقييم الذات self evaluation . أما وساطة المعرفة تشير إلى
اكتساب الأطفال للأدوات المعرفية و التي تكون ضرورية لحل المشكلات ذات
الصلة بموضوع ما solving subject-domain problems والأطفال يبدعون في
اكتساب تلك الوساطة علي وجه الخصوص عند بداية اكتسابهم للمفاهيم العلمية و
خاصة في الفترة العمرية لدخولهم المدرسة أو مع بداية اكتسابهم للمفاهيم الثقافية
spontaneous concepts في سن ما قبل المدرسة

وطبقا لما أوضحه فيجونسكي في كل كتاباته نجد أن "كل العمليات السيكولوجية الخاصة بالإنسان ،والتي أطلق عليها العمليات العقلية العليا Higher mental processes ،تتم الوساطة فيها من خلال الأدوات السيكولوجية Psychological tools كاللغة Language و الإشارات Signs و الرموز Symbols و"الراشدين يعلمون تلك الأدوات للأطفال ومن خلال ذلك التعليم المرتبط بأنشطتهم يستدخل الأطفال تلك الإشارات و تلك الأدوات عندئذ توظف تلك المستدخلات بشكل أكثر تقدما خلال عمليات سيكولوجية أكثر تعقيدا"

ومما سبق يتضح أهمية دور كل من الوسيط في الوصول بالفرد (الطفل) إلى حيز نموه الممكن ،وكذلك أهمية العمليات العقلية العليا عند الفرد ،وكذلك أهميته وجود البيئة الميسرة للوساطة والتعلم والنمو . وقد استطاع فيرشتين تحديد خريطة معرفية واضحة المعالم ،يمكن من خلالها لمن يقوم بدور الوسيط أن يحدد كلا من العمليات العقلية للطفل كذلك توضيح الوظائف العقلية المعيبة إن وجدت.

• محكات التعلم الوسيط :

يحدد فيرشتين عشرة محكات أو أساليب من التفاعل يصف بها التعلم الوسيط وتؤكد صفاء الأعسر (٢٠٠٠) أن فيرشتين يري أن الثلاثة محكات الأولى كافية للتعلم الوسيط وهي :القصدية/التبادلية ، خلق المعنى، تجاوز هنا والآن. أما السبعة الباقية فهي موقفه أي توظف تبعاً لمتطلبات الموقف وهي (الشعور بالكفاءة، التنظيم الذاتي والتحكم في السلوك ، سلوك المشاركة ، التفرد وتأكيد الذات ،وضع هدف - وضع خطة لتحقيق الهدف -تنفيذ الخطة ، التحدي ، تغيير الذات)ويؤكد فيرشتين أن التعلم الوسيط منظومة دينامية مفتوحة " (صفاء الأعسر: ٢٠٠٠، ٦-٧)

شروط التعلم الوسيط:-

تري صفاء الأعسر (٢٠٠٠) أن شروط التعلم الوسيط تكمن في :-
يتبع خطة: لذي المعلم هدف ،ويريد أن يحقق شيئاً ،يريد أن يحدث شيئاً معيناً
تغييراً ما في المتعلم

١. منظم: يطبق خطوات التفاعل من خلال خطة ملتزمة بفكر معين ونظام ما ولها توجه ما

٢. منسق: يستخدم نفس الوسائل والأدوات بنفس الطريقة من أجل تحقيق نفس الأهداف في المواقف المتشابهة

٣. موجه: يتركز في تفاعله نحو أهداف ويوجه كل الاستجابات نحو هذه الأهداف

٢-٣-٢ - العمليات العقلية العليا - الخريطة المعرفية - الفعل العقلي :-

• الخريطة المعرفية :- وتحدد الخريطة المعرفية للفرد خلال تحليل الفعل العقلي Mental Acts ، والمقصود بالفعل العقلي هنا كلاما من المدخلات و الإعداد/ العمليات و المخرجات

المخرجات (التعبير عن الحل)	المعالجة (استخدام المعلومات/ البيانات)	المدخلات (جمع البيانات)
١- استخدام لغة دقيقة ٢- التفكير المخطط / الاستراتيجية ٣- مقاومة سلوك الاندفاع (بتحديد البدائل) ٤- الاحتفاظ بالهدوء / استخدام استراتيجية / مقاومة سلوك العجز عن إصدار استجابة . ٥- الدقة و التحديد في الاستجابة و الأحكام	١- تحديد و تعريف المشكلة / المهمة ٢- انتقاء الهاديات المناسبة ٣- استدخال المهمة (تكوين صورته عقليه) ٤- المجال العقلي ٥- تذكر كل تفاصيل البيانات ٦- البحث عن العلاقات الفعلية ٧- المقارنة بين أوجه الشبه و الاختلاف ٨- التصنيف في فئات ٩- التفكير الفرضي ١٠- استخدام الأدلة لاثبات أو فحص قضيه ما	١- إدراك واضح ٢- بحث منظم ٣- تعبير لفظي دقيق (يتضمن تصنيف مساعد في جمع المعلومه) ٤- توجه مكاني ٥- توجه زمني ٦- احتفاظ بالشكل و الحجم ٧- الدقة و التحديد في جمع البيانات

٨- استخدام أكثر من مصدر للمعلومات	١١- الاستخدام للشعور الجمعي (sum) ١٢- الاستخدام للسلوك المقارن التلقائي ١٣- الإعداد في تصنيفات معرفية	٦- الإسقاط للعلاقة ٧- الانتقال البصري العمليات
٩- استجابة تحليلية للمثيرات ١٠- نظام السلوك الاستكشافي ١١- الانتباه للتمسك فيما تجمعه من معلومات		١- الإغلاق ٢- التمييز ٣- التعميم لمعلومة جديدة، خلال التركيب ٤- التعديلات و التسلسلية ٥- التفكير الاستدلالي ٦- " التناظري ٧- " الاستنتاجي ٨- " العلاقاتي

جدول (٢-١٠) الخريطة المعرفية لفيرشتين

(صفاء الأعسر: ١٩٩٨) (فيرشتين: ١٩٧٩) (فيرشتين: ٢٠٠٠) (Feuerstien: 2000)

ومما سبق يتضح أن أي اضطراب في أحد الأفعال العقلية سواء كان في
المدخلات والإعدادات/ والعمليات و المخرجات يؤدي بالضرورة إلى تأثير علي
القدرات والإمكانات لذلك كان التقييم التقليدي وحده غير كاف لرسم خريطة معرفية
دقيقة لقدرات وإمكانات الفرد الحقيقية وتحديد حيز النمو الممكن له مما يتيح الفرصة
للمتأمل أقصى ما لديه من وسع معرفي .

٦-٣-٣- الوظيفات العقلية المعيبة : وقد حلد فيرشتين قائمه للعيوب المعرفية :

المخرجات (التعبير عن الحل)	المعالجة (استخدام المعلومات/ البيانات)	المدخلات (جمع البيانات)
١. أنماط من التواصل المتمركز حول الذات egocentric (عملية/نمط)	١. عدم ملائمة الإدراك لشكل و تعريف المشكلة الحالية (عملية)	١. الإدراك الضبابي و المنجرف sweeping (نمط/ style)
٢. صعوبات في عمل علاقات فعلية ظاهرة (عمليات)	٢. عدم القدرة علي انتقاء الهاديات المناسبة وترك غير المناسبة عند تحديد المشكلة (عملية)	٢. عدم التخطيط، و الاندفاعية، و السلوك الاستكشافي غير المنظم (نمط/ style)
٣. المحاصرة بالعقبات blocking (دافعية/عملية)	٣. خلل في استخدام السلوك الجمعي التلقائي أو محدودية استعماله عند الحاجة له (دافعية/عملية)	٣. خلل في القدرة علي استقبال الأدوات اللفظية والتي تؤثر في الأفعال و النتائج و العلاقات..... الخ (محتوي content)
٤. استجابات المحاولة و الخطأ (عملية/استراتيجية/نمط)	٤. ضيق في المجال العقلي (عملية/ نمط)	٤. نقص أو إعاقة في القدرة علي التوجه المكاني، و نقص في القدرة علي عمل علاقة مكانية منظمه قائمة علي أساس تربوي وعلمي (بناء/عملية structure /process)
٥. خلل أو إعاقة في الأدوات اللغوية اللفظية حتى يستطيع أن يعد استجابات توصيلية (عملية/محتوي)	٥. القفز بشكل عرضي بين الحقائق (عملية/دافعية)	٥. خلل ^{٢٩} في المفاهيم الزمنية temporal (محتوي)
٦. خلل أو إعاقة في القدرة علي الإتيان و النقة في الاستجابات التوصيلية (دافعية/نمط)	٦. خلل في الحاجة للبحث عن الأدلة المنطقية (دافعية)	٦. خلل في المحافظة علي الثبات و الاستقرار للعناصر مثل الحجم و الشكل و الكمية و التوجه.... الخ وذلك عبر الأبعاد المتنوعة الأخرى للموضوع الذي يستقبله الفرد
٧. قصور في الانتقال البصري (عملية)	٧. خلل في الاستدخال (عملية)	
٨. الاندفاعية، و السلوك العابر acting-out behavior (نمط/عملية)	٨. خلل أو إعاقة في التفكير الاستدلالي و الافتراضي "إذا....." (عملية)	
	٩. خلل عمل استراتيجية تبعا للفرض الاختباري (عملية/استراتيجية/محتوي)	
	١٠. خلل السلوك التخطيطي (عملية/استراتيجية)	
	١١. عدم الإعداد في تصنيفات معرفية محدده بسبب	

²⁹ تم استخدام كلمه "impairment" بمعنى اختلال، و كلمه "Disability" بمعنى عجز و كلمه "Handicap" بمعنى عائق معوق، و كلمه "Disorder" بمعنى إضطراب، و كلمه "Defect" بمعنى قصور

	<p>المفاهيم اللفظية التي ليست جزء من ذخيرة الفرد في المستوي الاستقبالي أو ليست محتواة علي المستوي التعبيري عنده (محتوي/عملية)</p>	<p>(عملية) ٧. خلل أو عيب في القدرة علي أن يكون الفرد دقيقا ومتقنا في جمع المعلومات (دافعيه/نمط) ٨. خلل في القدرة علي وضع مصدرين أو أكثر في الاعتبار لنفس المعلومة في نفس الوقت ، مما ينعكس في التعامل مع البيانات بشكل تدريجي و كذلك في عمل وحده من الحقائق المعطاة (عملية)</p>
--	---	---

جدول (٢-١١) الوظائف العقلية المعيبة

(فيرشتين 1979 , 58-61) (فيرشتين 1980,73-74) (فيرشتين 2000) (Feuerstien:1979 , 58-61) (Feuerstien:1980,73-74) (Feuerstien:2000)

ومما سبق يتضح أن: الفعل العقلي هو الأساس الذي أقام عليه فيرشتين تحديده للخريطة المعرفية وللوظائف العقلية ، وقد أكد أن "مصطلح الوظيفة العقلية يكافئ أساسا الذكاء"، ومن هنا عرف الذكاء علي أنه "قدرة الفرد علي استخدام الخبرات السابقة ليستطيع التلاؤم مع المواقف الجديدة" (فيرشتين 1979: Feuerstien: 95) ، ومن ثم أضاف في القائمة الموضحة للعيوب المعرفية مجموعته من المصطلحات الهامة مثل : التقنية و البناء ، العملية و الوظيفة ، الاستراتيجية ، النمط ، ممیزا بين تلك المصطلحات .

الآليات (الميكانيزمات) و البناء Mechanism & Structure :-

يعتبر مصطلح تقنية ،مصطلح عام يشير للأساس الذي يفسر الأداء الملاحظ والوصف لكيفية حدوث وعمل العمليات للوصول للهدف ،ويشمل مصطلح تقنية علي كلا من البناء والعملية معا . أما البناء فيستخدم غالبا كإحساس مجرد لصورة تشريحية وبيكولوجية لتغير في نواة الخلية neuronal عند الكائن الحي سواء كان هذا التغير كيميائيا أو كهربيا ، فهو تغير في المجال المعرفي إلي سلوكيات .

يقع تقييم البناء داخل مجالين الأول نيورولوجي (في العلوم الطبية) والثاني في علم النفس العصبي (داخل العلوم السلوكية)، دون التركيز بشكل أولي علي إجراءات التقييم الدينامي، ويرتبط موضوع البناء بكلا من النظرية والتطبيق للتقييم الدينامي :-
أولا : وصف فيرشتين (١٩٨٠) قابلية البناء المعرفي للتعديل كأحد أهدافه المركزية في منحاه الوسائطي للإثراء التربوي فيري أن الوساطة هي المظهر الأساسي لهذا المنحي

ثانيا : كذلك يري وجود تشابه بين أداء الطفل علي التقييم الدينامي ، وبناء الطفل المعرفي ، ومن هنا يحدد فيرشتين قابلية البناء المعرفي للتعديل علي أنها "تغيرات في حالة الكائن الحي organism"

يتضمن مفهوم البناء ثلاثة مفاهيم مفتاحيه : "فكرة الكلية The idea of wholeness ، التبادلية/الانتقالية Transformation ، تنظيم الذات Self regulation . هذا ويؤكد بياجيه (١٩٧٠) أن البناء هو " نظام للتغيرات الانتقالية [التي] تتطوي علي قوانين" وأن "البناءات غير منفصلة عن الأداء "مركزا علي وجود علاقة بين "النظام العصبي و السلوك المدرك" و هذا لا يظهر بشكل مباشر ولكن يمكن الاستفادة منه من خلال التدخل الدينامي(بياجيه:٦٩، ١٩٧٠-١٣٨)

هذا ويحدد البناء من خلال : (الأحداث المسجلة في الذاكرة، الأحداث القابلة للتسجيل ، السياقات Sequences النمائية ، كيفية تنظيم المعلومة داخل النظام العقلي ، الذخيرة التي تمكن من الاستجابة داخل النظام العقلي ، سرعة العمليات) ويحدد البناء وظيفيا من خلال ارتباطه بالقدرة .

وقد أكدت أغلب النظريات علي وجود درجة دالة من اللدانة و المرونة للنمو المعرفي حتى في أقل المستويات البنائية، وتلك اللدانة تنمو من خلال التدخل حتى بالوسائل غير المباشرة التي قد تحدث عند المعالجة بالطرق التجريبية المتضمنة للعمليات و الاستراتيجيات . هذا وقد لاحظ كاس (Case,1984) أن البناءات و القدرات لا تنمو بشكل متكافئ في كل الأعمار فعلي سبيل المثال البناءات الضابطة control structures تبدأ في الانبثاق في حوالي سن ٤ سنوات ولا تكتمل حتى

حوالي سن ٦ سنوات ، كما وجد أن القدرة التذكرية تظهر تقريبا تظهر تقريبا متساوية عند كلا من الراشدين و الأطفال الأكبر من ٦ سنوات من حيث وجود استراتيجيات مسبقة للمحتوي وأن ما يختلف بين الراشدين و الأطفال الأكبر من ٦ سنوات هو التنفيذ لتلك الإستراتيجية.

هذا و يشير فيرشتين إلي أن الآليات والبناء تتمثل في : مدخلات (يقظة ، إحساس ، انتباه ، إدراك) إعداد أو عملية مركزية (استبقاء في الذاكرة ، ذاكرة قصيرة المدى ، ذاكرة طويلة المدى، معالجة ، لغة رمزية ، تشبيه عقلي تمثيلي ، حركة ، نظم تنفيذية) مخرجات (استجابة تنفيذية أدائية)

هذا و قد أوضح لوريا (١٩٦٦ ، ١٩٧٣) و داس وآخرون (١٩٧٥) أن البناء يتمثل في مدخلات تشمل كلا من الأنثبة و اليقظة (كمعلومة شبكية متصلة في كل من اللبك واللحاء والحصين) (Limbic; cortex; hippocampus) أما العمليات فتتضمن الإدخال و التخزين والتسجيل (و المسئول عن ذلك عظم مؤخرة الدماغ Occipital ، والفص الجداري الداخلي Parietal ، و الفص الأمامي الصدغي Frontal / Temporal) أما التخطيط ووضع البرامج (فالمسئول عنه الفص الأمامي Frontal lobe)

العملية و الوظيفة Process & Function:

يستخدم مصطلح العملية و الوظيفة بشكل تبادلي في الأدبيات ويقصد بهما النشاطات الخاصة ببناء النظام العصبي

وقد يستخدم مصطلح العملية Operation مكافئا ل Process ، ويعتبر الأول أشمل حيث يتضمن نشاطات إضافية ومهام خاصة مثل التبديل subtraction ، و النقل transportation ، و الاستبدال substitution (برلين 1965: Berlyne) و التسلسلات seriation (كارلسون وويل 1980: Carlson & Wiedl)

تعتبر أهمية العمليات المعرفية في استدخال الوظائف البيئية ، وتسمح بتنظيم الذات للكائن الحي . هذا الاستدخال يظهر في التعلم و التكيف ومن ثم الذكاء (Brown & Campion , 1984)

ويوضح (برلين 1965, Berlyne) أن العمليات توصف من خلال احتوائها على جزأين عام وخاص ؛ الجزء العام ينقسم لقسمين يتضمننا (تقنيات مثيرة excitatory ، وتقنيات كابحه inhibitory) ووظيفة الجزء العام هو السماح للكائن الحي بالاستقبال لكي ينتقي ويرفض المعلومات التي قد تحدث له ارتباطا . تلك الميكانيزمات التي تسمح بالانتقاء (مع الصفات المميزة للبناء والعملية) تسمح للفرد بالاستجابة المنتظمة و بمدى واسع من الانتباه ، ويشمل كذلك الجزء العام على عمليات كالتحليل و التركيب (Carlson & Wiedl ,1980) و الاستيعاب و المواءمة (Piaget,1970) والتميز والتكامل (Flavell,1977) التآني/التزامن و التركيب المتتابع/التتابع (Luria,1966) وكذلك ما إضافة كلا من (Das,Kirby,&Jarman,1975/1979) . أما العمليات الخاصة فتشمل على الكبح مقابل الاستثارة ، و المواءمة مقابل الاستيعاب ، و التزامن مقابل التتابع . ويعتبر أفضل ما يظهر تلك العمليات الخاصة بوضوح هو المنحي الدينامي .

والكي يسهل تحديد التدخلات الدينامية تم تصنيف البناء و العملية الخاصة به في

الجدول الآتي:

العملية (الخاصة)	البناء	
(١) اكتشاف المثيرات (اتجاه) (٢) حل الرموز الشفرية (فهم بسيط) (٣) تحول إلى (تحول/تغير الهيئة) (٤) دمج داخل حسي (٥) تمييز (٦) مقارنة (٧) اكتشاف النمط	١. اليقظة ٢. الحساسية ٣. الانتباه ٤. الإدراك	المدخل
(١) اختزان في الذاكرة (٢) استرجاع من الذاكرة (يتضمن ما تحتويه الذاكرة طويلة المدى من معرفة ذات صلة بمحتوي المهمة) (٣) معالجة المفاهيم	(١) استبقاء في الذاكرة (٢) ذاكرة قصيرة المدى (٣) ذاكرة طويلة المدى (٤) معالجة	إعداد

<p>٤) التجريد و التركيب (تحليل و تركيب) ٥) تبويب / تصنيف في مستويات ٦) استقراء ٧) استنباط/ تعميم أحكام/ استدلال ٨) ارتباطات تفصيلية مبدئية ٩) إدراك التغذية المرتدة ١٠) الوعي بالعمليات ١١) انتقاء العمليات و تخصيص المصادر ١٢) ضبط العمليات ١٣) التخطيط للعمليات ١٤) التأكيد علي النتائج، تحديد المقاصد /الهدف النهائي ١٥) تقييم النتائج و الأفعال ١٦) عمل مناقشة</p>	<p>٥) نظم إجرائية تنظيمية</p>	
<p>الأداء علي العمليات :التطبيق لفظيا ،كتابيا،إشاريا، حركيا.</p>	<p>استجابة حاسمة</p>	<p>مخرج</p>
	<p>١) إثارة/كبح ٢) استيعاب/تلاوم ٣) تزامن/ تتابع ٤) تمييز/تكامل</p>	<p>عمليات (عامة)</p>

جدول (١٢-٢) البناء والعمليات في التمثل الدينامي (Lidz, C, 1987, 449-451)

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategy:

تعتبر الإستراتيجية من أفضل الجوانب التي يمكن ملاحظتها علي أداء المفحوص و كذلك الأكثر قابلية للتدخل والتعديل مما يحسن أداء المتعلم ،ويمكن توظيف الاستراتيجية مباشرة في حالة التعامل مع مستويات نمائية مختلفة مما يعطي تشخيصا فارقا محددا لوجود خلل أو عدم وجود خلل في الأداء

يعرف كلا من (سوانسون وواطسون 1982, Swanson & Watson) الاستراتيجية علي أنها : "سلسلة منظمه من الاستجابات يقوم بها الطفل في سعيه لإنجاز مهمة أو مشكلة ما.....وكذلك تحديد مراحل الخطوة المقدمة لجمع المعلوماتو تفعيل تلك المعلومات"

(Swanson & Watson,1982,114)

وقد أشار الباحثون إلي أن استخدام الإستراتيجيات بشكل منظم مع التدخل الفعال وكذلك استخدام التدخلات اللفظية ،يؤثر في تقليل الإندفاعية و يزيد من النجاح الأكاديمي . والجدول الآتي يوضح القائمة المقترحة للاستراتيجيات

العملية	المدخل	
١. الفحص البصري الدقيق ٢. فحص الفروض بدقة ٣. تركيز البحث		
١. المراجعة ٢. التوحيد /الجمع في مجموعة ٣. التصور البصري acronyms Acrostics ٤. تحديد أوائل حروف الكلمات و سلسلة الكلمات المتساوية الطول ٥. الارتباط بالمعلومات المخزونة ٦. استخدام الإشارات	(١) الذاكرة	الإعداد
التطبيق المنطقي	(٢) التفعيل	
مشكلة المماثلة والتعريف	(٣) التنفيذ	
١. التحويل لوحداث بسيطة ٢. التمثيل في افتراضات ٣. تحديد الأهداف الأساسية و	(٤) التنظيم	

الأهداف الفرعية		
٤. الجدولة	٥) الأداء	
٥. تحليل الأهداف النهائية/الغايات		
١. وضع جمل معادلة ملخصة للمعني		
٢. تحديد الخلاصة outlining		
٣. التلخيص		

جدول (٢-١٣) قائمة الاستراتيجيات المعرفية (Lidz, c., 1987, 452 - 454)

الأسلوب / النمط المعرفي Cognitive Style:

النمط يمكن أن يميز الإدراك أو المعرفة ، و يري (اليدز :١٩٨٧) أن هناك فرق بين العملية والنمط ، فالعملية ماهي إلا ذخيرة العمليات operations أو الوظائف المطلوبة للمهمة الناجحة والتي ترتبط بحل المشكلة ، مع احتمالات أن يمتلك الفرد المعرفة أم لا أو أن يطبق الفرد أو لا يطبق ما يمتلكه . أما النمط فيشير إلي التطبيقات الضمن - فردية لمنحي حل المشكلة كما يستخدم تماما بواسطة الفرد المتعلم وهذا الدمج للاستراتيجيات المنتقاة وتوظيف العمليات و قاعدة المعرفة والتنوعات في النمط داخل سياق الحاجات و الدوافع ، كل ذلك يسهم في التمييز بين أداء متعلم ما و آخر

هناك العديد من الأبحاث التي ناقشت علاقة النمط ب(تنوع المهمات ، ومجال الاستقلال - الاعتماد ، ومجال السرعة المعرفية للتروي - الاندفاعية - كما في أبحاث كاجان)

كذلك أشار Meltzer(1984) في تطبيق مفهوم النمط إلي استخدام استراتيجيات حل المشكلات ، مركزا علي التصنيفات الأربعة التالية: (الاندفاع مقابل التروي ، المحاولة والخطأ مقابل اختبار الفروض المنظم ، التركيز علي التفاصيل مقابل التعميم ، الحلول غير المنظمة مقابل التناسق في توجيه الذات)

الجدول التالي يوضح علاقة كل من البناء و العملية و النمط والاستراتيجية :-

النمط	الاستراتيجية	العملية	البناء	
<p>١. الانفتاح مقابل التروي</p> <p>٢. المحاولة والخطأ مقابل النظامية</p> <p>٣. التفصيلية مقابل التعميمية</p>	<p>١. الفحص البصري</p> <p>٢. الفحص للاستجابة للفروض</p> <p>٣. التركيز على الاداره</p>	<p>١) انتقاء المثيرات (التوجه)</p> <p>٢) التفسير (التعبير بشكل بسيط)</p> <p>٣) التحويل (تغيير الهيئة)</p> <p>٤) التفاعل بين-حسي</p> <p>٥) الوصف</p> <p>٦) المقارنة</p> <p>٧) اكتشاف النمط</p>	<p>١. اليقظة</p> <p>٢. الحساسية</p> <p>٣. الانتباه</p> <p>٤. الاندراك</p>	المدخل
<p>١- مجال الاعتماد مقابل الاستقلال</p> <p>١- التجريد مقابل الحيانية</p>	<p>١) المراجعة</p> <p>٢) التجميع في مجموعات</p> <p>٣) التصور البصري</p> <p>٤) نمو أوائل الحروف و سلاسل الكلمات بحيث تظهر بشكل متساوي الطول</p> <p>٥) عمل روابط مع المعلومات المخزنة</p> <p>٦) استخدام الإشارات</p>	<p>١) التخزين في الذاكرة</p> <p>٢) الاسترجاع من الذاكرة</p>	<p>١) الاستيقا</p> <p>٢) في الذاكرة</p> <p>* ذاكرة قصيرة المدى</p> <p>* ذاكرة طويلة المدى</p>	الإعداد
	<p>١) استعمال المنطق</p>	<p>١) توظيف و تفعيل المفاهيم</p> <p>٢) التجريد والتركيب</p> <p>٣) التصنيف و التبريد</p> <p>٤) الاستقراء</p> <p>٥) الاستنباط/وضع قواعد عامة</p> <p>٦) عمل ارتباطات جامعه</p>	<p>٢) العمليات</p> <p>• الرمزية- اللغوية</p> <p>• الأيقونية (التصور العقلي)</p> <p>• الحركة</p>	
	<p>١) تحديد المشكلة</p> <p>٢) الاختزال لوحداث أصغر</p> <p>٣) وضع تعريفات افتراضية</p> <p>٤) التصنيف في جدول</p> <p>٥) تحليل الأهداف النهائية</p>	<p>١) إدراك التغذية المرتدة الوعي بالعمليات</p> <p>الانتقاء للعمليات</p> <p>٢) ضبط العمليات</p> <p>٣) التخطيط للعمليات</p> <p>٤) التنبؤ بالعواقب</p> <p>٥) تحديد الأهداف و النهايات</p> <p>٦) تقييم النتائج من الأعمال</p>	<p>النظم التنفيذية</p>	

المخرج	أداء الاستجابة	(٧) اتخاذ القرار	
		<p>(١) عمليات الأداء:</p> <ul style="list-style-type: none"> • التطبيق لفظيا • كتابيا • إشاريا • حركيا • تواصل إصبعي • شكليا <p>(٢) العملية العامة:</p> <ul style="list-style-type: none"> • الإثارة/الكبح • الاستيعاب/الملازمة • التثاقب/التتابع • التمييز / الدمج 	<p>(١) إعادة صياغة النص</p> <p>(٢) شرح الخطوط العريضة</p> <p>(٣) التلخيص</p>

جدول (٢-١٤) علاقة البناء - العملية - النمط - الاستراتيجية (Lidz, c., 1987, 454-459)

ومما سبق يتضح أن الوظائف العقلية المعية، والتي تؤثر على الفعل العقلي عند المفحوص تؤثر حتماً على نتائجه الاختبارية، خاصة على الاختبارات السيكمومترية التقليدية ، ومن أمثلة تلك العوائق الدخيلة على الأداء والمسببة لنتائج غير واقعية على الاختبارات "السلوك الاندفاعي Impulsive Behavior"

٧- ختام الفصل :-

مما سبق يتضح تعدد التعريفات والتصنيفات للإعاقة العقلية ، ومن ثم تعدد وجهات النظر حول العديد من الزمالات -مثل زملة داون- والتي يصاحبها بدرجات متفاوتة إعاقة عقلية ، ونظرا للحاجة إلى محك معياري يصنف ويشخص ذوي القصور العقلي ، كانت الاختبارات التقليدية التي استطاعت أن تضع معايير محددة وتشخيصية ، ولكن ظهرت كحدودية المناحي التقليدية ، وكان من أبرز تلك المحدوديات أنه وعلى أفضل الأحوال لا تستطيع المناحي التقليدية التي تقيم الجوانب المعرفية أن توضح كيف وماذا يمكننا أن نعلم المفحوصين عندما نريد استخدام الاختبارات التشخيصية كمرشد في البرامج التربوية والاثرائية، ومن ثم كانت الحاجة للمناحي الدينامية والتي تري أن لكل فرد حيزا ممكنا للنمو يمكن من خلال الاختبارات الدينامية التعرف على هذا الحيز وتقديم الإنشاء المناسب لهذا الفرد ، كذلك فقد استطاعت المناحي الدينامية الوقوف عند معوقات الأداء والتي تحدث نتائج مشوهة للأداء الواقعي -كالسلوك الاندفاعي - . وأخيرا يتناول الفصل دور التعلم الوسيط كأحد ركائز المناحي الدينامية.

الفصل الثالث

من الدراسات و البحوث السابقة

مقدمة

١. الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي :

١-١) في مجال السيكيوباتولوجي (علم طبائع الأمراض النفسية والعقلية)
psychopathology ١-٢) في مجال النيوروسيكولوجي (علم النفس

العصبي) Neuropsychology

١-٣) في مجال التربية والتربية الخاصة

١-٤) في مجال أبحاث النمو

١-٥) في مجال برامج التقييم المعرفي - التربوي

١-٦) في مجال الكشف عن الاختلافات الثقافية

٢. الدراسات التي تناولت المقارنة بين التقييم التقليدي و التقييم الدينامي

٣. الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي

١) علي عينات من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة

٢) علي عينات من غير ذوي الاحتياجات الخاصة

٤. الدراسات التي تناولت بعض أشكال معوقات الأداء

٥. تعليق عام على الدراسات السابقة

٦. فروض الدراسة الحالية.

مقدمة:-

سوف يتناول هذا الفصل بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت :
التقييم الدينامي، ومقارنة التقييم الدينامي والتقييم التقليدي، والتقييم المعرفي، وبعض أشكال معوقات الأداء (السلوك الانتفاخي - زملة داو).
١) البحوث والدراسات التي تناولت التقييم الدينامي:-

يستعرض هذا الجزء :-

- ١) في مجال السيكوباتولوجي (علم طبائع الأمراض النفسية والعقلية) psychopathology
- ٢) في مجال النيوروسيكولوجي (علم النفس العصبي)
- ٣) في مجال التربية والتربية الخاصة
- ٤) في مجال أبحاث النمو
- ٥) في مجال برامج التقييم المعرفي-تربوي
- ٦) في مجال الكشف عن الاختلافات الثقافية

١-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالسيكوباتولوجي

١-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالسيكوباتولوجي

١. دراسة Sclan, S. (١٩٨٦) :

"التقييم الدينامي واضطرابات التفكير عند مرضى يعانون من فصام بارانويدي"
و آخرين لا يعانون من فصام بارانويدي"

• هدف الدراسة: معرفه مدي إمكانية استخدام التقييم الدينامي في تقدير العمليات
المعرفية عند مرضى الفصام الذين يعالجون بواسطة تدخلات الطب النفسي

^١ فصام بارانويدي (الزوراني) Paranoid Schizophrenia ويعرف علي أنه " هو أكثر أنواع الفصام شيوعاً في أغلب مناطق العالم بالصورة السريرية (الإكلينيكية) يسيطر عليها وهامات (ضلالات) ثابتة نسبياً ، وعادة تصحبها هلاوس مخصصة من النوع السمعي واضطرابات ادراكية . أما اضطرابات الوجدان والارادة والكلام والأعراض الجامودية فتكون غير واضحة ... ومن أمثلة الأعراض البرزة له : وهام الاضطهاد ،... وجود أصوات هلويسية تهدد المريض أو تأمره أو هلاوس سمعية ليس لها أي شكل لفظي ،... هلاوس شمعية ، تنوينة....."
(ICD/10, P. 97) (أرنوف. ويتيج : ٢٨٧، ٢٠٠١)

• **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ٣٠ مريضا من المقيمين بالمستشفيات (تم تشخيص حالاتهم علي أنها فصام بارانوي، وقسمت عينة الدراسة إلي (١٥ ذوي فصام بارانوي - ١٥ لم يشخصوا علي أنهم ذوي فصام بارانوي) **• أدوات وإجراءات الدراسة:**

88 تم اختبار العمليات المعرفية للمفحوصين باستخدام التقويم الدينامي، وذلك بإعطائهم :

١. اختبار The Representational Stencil Design Test (RSDT)² والذي وضعه فيرشتين (Feuerstein et al., 1979)

٢. اختبار التجريد اللفظي (TVA) The Test of Verbal Abstracting والذي وضعه (Haywood, 1986) تم إجراء اختبار قبلي بالطريقة التقليدية (بدون مساعدات) ، ثم يتم تقديم وساطة من خلال تقديم المفاهيم المعرفية و استراتيجيات ما وراء المعرفة المرتبطة بتلك المهمة ، و أخيرا يتم تقديم اختبار بعدي مرة أخرى بالمنحى التقليدي

• نتائج الدراسة:

١. أكدت النتائج أن المرضي من الذين لم يشخصوا " ذوي فصام بارانويدي " قاموا بعمل أخطاء أكثر بشكل دال بالمقارنة بالمرضي ذوي فصام بارانويدي بحدود عدد أخطاء يحتمل أن تتراوح بين ٦-٨ علي نفس المهام
٢. كذلك أكدت النتائج أن ذوي فصام بارانويدي حققوا فائدة كبيرة من التدخل الوسيط ، مقارنة بالمرضي الذين لم يشخصوا علي أنهم ذوي فصام بارانويدي
٣. اختلفت نتائج ذوي الفصام البارانويدي بشكل دال وفارق عما كان متوقعا حيث قل عدد أخطائهم علي المهام التي تتطلب قدرا أكبر من التفكير المجرد للعمليات المعرفية، والأكثر تعقيدا من الناحية المعرفية ، ويرجع ذلك إلي استخدام الوساطة المعرفية ووساطة ما وراء المعرفة.
٤. أشار Sclan من خلال التدخل الذي قام به أن: ذوي الفصام البارانويدي أظهروا استجابة أعلى علي المهام . المتعلقة بالعمليات المنطقية عن الذين لم يشخصوا "فصام بارانوي"

2 اختبار تصميم الرسم. المستنسخ التمثيلي

٢-١) الدراسات التي تناولت التقويم الدينامي فيما يتصل

بالتبويروسيكولوجي (علم النفس العصبي):-

١. دراسة Heinrich, -J (١٩٩١):

"إدراك الراشدين ذوي الإصابات الدماغية الشديدة ، للتعلم الوسيط"

- هدف الدراسة: التعرف علي قدره المفحوصين ذوي الإصابات الدماغية المغلقة^٣ علي الاستفادة من الوساطة المقدمة كأحد أساسيات المنحي الدينامي ، وذلك أثناء أداءهم علي الاختبارات السيكلوجية
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٢٢ مفحوص من ذوي الإصابات الدماغية الشديدة

• ألوات وإجراءات الدراسة:

- الأداة الأساسية التي استخدمها الباحث هي اختبار هولستيد التصنيفي Halstead " Category Test(TVA) " وقد وضعه: (Reitan & Wolfson, 1985) ، وقد استخدم الباحث النسخة المعدلة منه في الاختبار القبلي للتعرف علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين متشابهتين A Near-transfer ، كذلك استخدم الباحث الاختبار القرعي لتكوين المفاهيم وذلك من بطارية التقويم النفس- تربوي لودوكوك جونسون^٤ ، واستخدم الاختبار للتعرف علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين غير متشابهتين A Far-transfer . وقد قسم المفحوصين إلي مجموعتين واحدة تجريبية (تتلقى تدخلات وسيطة) والأخرى ضابطة (لا تتلقى وسيطة)

• نتائج الدراسة:

١. وجود ارتباط دال للتدخل الوسيط مع حصول المفحوصين علي درجات عالية علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين متشابهتين
٢. عند مقارنة درجات المجموعة التجريبية علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين متشابهتين مع درجاتهم علي انتقال أثر التدريب بين مهمتين غير متشابهتين والتي

3 التحطم الدماغى المغلق Closed Head Injuries . يعرف كمال دسوتي (١٩٨٨ : ٧٠٩) كلمة Injury علي أنها "تلف بكائن عضوي من عمليات غير العمليات البيولوجية الطبيعية ينجم عنه عطب في التركيب أو الوظيفة وهو تلف راجع لمرض أو حادث أو إجراء جراحي مدبر..... وهو أي تلف ينسج أو تحلل له سفران عن تعطيل بناء تركيبي أو وظيفة عضوين "

⁴ Woodcock-Jonson Psycho-Educational Assessment Battery(Woodcock&Jonson,1977)

تلقوا أيضا فيها وساطة وجد نوعا من التحسن في درجاتهم ولكن ذلك التحسن غير ذي دلالة .

٣. علي عكس التوقعات القائمة علي وجهه النظر الطبية الإكلينيكية ، فقد أظهر ذوي الإصابات الدماغية قدرة علي تعلم المهام القائمة علي المفاهيم ، وذلك عندما تلقوا تدخلا وسيطا ، لذا يؤكد الباحث إمكانية إعادة تأهيل هؤلاء الأفراد معرفيا .

٢. دراسة Haywood, & Miller (٢٠٠٢):

- "التقييم الدينامي للأفراد ذوي الإصابة الدماغية الصدمية" : دراسة استطلاعية
- **هدف الدراسة** : استخدام ديناميات التطبيق الجمعي Group-administered حيث استخدام التقييم الدينامي لدراسة مدي إمكانية التعديل المعرفي للراشدين ذوي الإصابات الدماغية الصدمية الباقي الأثر .
- **عينة الدراسة** : تكونت عينة الدراسة من مجموعه من الراشدين ذوي الإصابات الدماغية الصدمية الباقي الأثر
- **أدوات وإجراءات الدراسة** : ١- تم تقديم اختبار هولستيد التصنيفي Halstead " Category Test (TVA) "

٢- "اختبار الذاكرة اللفظية (Miller, 2002) Verbal Memory Test"

٣- "اختبار الأشكال المعقدة/ المركبة The Complex Figure Test (Osterrieth, 1944; Key, 1941, 1959)"

٤- نموذج فيرشتين للراشدين ذوي الإصابات الدماغية القائم علي (اختبار-تعلم-أختبار (test-teach-test) (Feuerstein et al., 1979, 1986)

• **نتائج الدراسة**:

١. استخدام ديناميات الجماعة أثناء التطبيق بالمنحي الدينامي ممكنة ومفيدة للراشدين ذوي الإصابات الدماغية الصدمية
٢. أظهر المشاركون تحسنا دالا ظهر في أدائهم علي الاختبارات باستخدام التدخل الوسيط

5 الرضوي traumatic وتطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغى الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات. كما يطلق البعض عليها الإصابة الدماغية الصدمية

٣. أظهرت النتائج عدم وجود دلالة أثناء الأداء علي الخبرات التي تقيس التذكر، سواء في اختبار الأشكال المعقدة و اختبار الذاكرة اللفظية ، فلم يعطي الأخير دلالة علي الإطلاق مع التدخل الوسيط
٤. توصي الدراسة بإمكانية اعاده التنمية المعرفية للأفراد ذوي الاصابة الدماغية الصدمية

٣-١) الدراسات التي تناولت التقسيم الدينامي فيما يتصل بالتربية و التربية

الخاصة:-

١. دراسة Tzuriel, D. & Klein (١٩٨٥):

"قابلية التفكير المتمثل / المتشابه للتعديل^٦ لدي الأطفال المحرومين ،والعائدين
،و ذوي الاحتياجات الخاصة ،والمعاقين عقليا"

• هدف الدراسة:

١. معرفة مدي قابلية التفكير للتعديل لدي عينات مختلفة من الأطفال
٢. المقارنة بين أداء العينات علي الاختبارات الاستاتيكية و الدينامية ،حيث تم اختيار مهام اختبارية توضح بشكل فارق الأداء باستخدام المنحي التقليدي و الأداء باستخدام المنحي الدينامي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤ عينات مختلفة من الأطفال متساوية في العمر الزمني فقط
- أدوات وإجراءات الدراسة:

١. قابلية التعديل لتفكير المتمثل / المتشابه ، تم استخدام المنحي الدينامي عند تطبيقها

٢. مصفوفات رافن المتقدمة الملونة^٧ تم إعطاؤها كاختبار تقليدي

١. تم تقسيم العينة إلى ٤ مجموعات متساوية في العمر الزمني : كالآتي

- ١- أطفال محرومون ثقافيا واجتماعيا
- ٢- أطفال غير محرومين ثقافيا واجتماعيا
- ٣- أطفال ذوي احتياجات خاصة
- ٤- أطفال معاقين عقليا

• نتائج الدراسة :

١. حصل علي أعلى النتائج كلا من مجموعتي الأطفال المحرومين ثقافيا واجتماعيا والأطفال غير المحرومين ثقافيا واجتماعيا ، بينما أظهرت المجموعات الأخرى مكاسب قليلة من التدخل الوسيط
٢. أظهر أكبر الأطفال من ذوي الاعاقة العقلية نتائجاً تساوت مع مستوي رياض الأطفال ، حيث ظهر تحسن ترجع دلالاته نوعا ما إلى طريقه التطبيق الدينامي المستخدمة
٣. أكدت النتائج أن الأطفال ذوي الاعاقة العقلية يعانون من صعوبة في دمج مصادر المعلومات بشكل كلي ومن ثم فقد ظهرت المكاسب التي حصلوا عليها خلال التدخل الدينامي بشكل جزئي (قائم علي خبراتهم السابقة عن كيفية حل المشكلات مثل اللون والحجم والشكل)
٤. ظهرت فروق داله لصالح العناصر المتماثلة علي مصفوفات رافن بنسبة حوالي ٤٤% عند ما قارنها الباحث مع قابلية التعديل لتفكير المتماثل
٥. أداء الأطفال ذوي الأعمار الزمنية من ٥-٦ سنوات علي اختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل ^٨ يؤكد التحسن الإيجابي علي الاختبار البعدي بنسبة تتجاوز ٥٠% . مما يؤكد استفادتهم من التدخل الوسيط

٢. دراسة Tzuriel, -D. (١٩٨٩):

"قابلية تعديل الاستنتاجات المعرفية عند عينة من الأطفال الصغار المحرومين اجتماعيا وغير المحرومين اجتماعيا"

- **هدف الدراسة:** معرفة مدى فاعلية اختبار "قابلية التفكير المتسلسل للتعديل عند الأطفال" ^٩ من خلال الفروق بين نتائج العينة علي الاختبار القبلي والاختبار التالي للتدريس - الاختبار البعدي، و كذلك تضيق الفجوة بين أداء المحرومين ثقافيا وبيئيا وغير المحرومين ثقافيا وبيئيا علي الاختبارات النفسية والتربوية
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعه من الأطفال في مدارس رياض الأطفال يعانون من حرمان ثقافي وبيئي

8 The Children's Inferential Thinking Modifiability test (CITM)(Tzuriel,1989 , 1992)
9 The Children's Seriation Thinking Modifiability(CSTM) test {Tzuriel,1995}

• أدوات وإجراءات الدراسة: تم تطبيق اختبار "قابلية التفكير المتسلسل للتعديل عند الأطفال علي العينه

• نتائج الدراسة: ١. أظهرت النتائج الأولية للتطبيق القبلي أداء منخفضا للأطفال المحرومين ثقافيا وبيئيا ، لكنهم أظهروا تحسنا دالا في الاختبار البعدي خلال تلقيهم التدخل الوسيط

٢. أكدت النتائج علي حصول الأطفال ذوي الحرمان الثقافي-الاجتماعي علي مكاسب عالية ظهرت في الفروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي ، وذلك مقارنة بالأطفال غير المحرومين ثقافيا وبيئيا
٣. تلك النتائج تعتبر مؤشرا علي أن الأداء المتبني للأطفال لا يعبر عن إمكاناتهم ، وذلك بخلاف التوقعات القائمة علي درجات الاختبار القبلي

٣. دراسة Nilholm, C. (1999):

"مقارنه بين حيز النمو الممكن عند الأطفال ذوي زملة داون وأطفال في نفس مرحلتهم النمائية غير ذوي زملة داون"

• هدف الدراسة: ١. معرفة مدي الارتباط بين حيز النمو الممكن كميًا وكيفيًا و الاختلافات في القابلية للتعلم

١. معرفة هل هناك فروق في إمكانية التعلم بين الأطفال ذوي زملة داون وبين الأطفال العاديين في مستوي ذكائهم

٢. معرفة هل المناحي/المسارات trajectories التعليمية لكلا المجموعتين يمكن أن تتشابه : وذلك بالرجوع إلى :

أ. ما هي المهام التي تظهر فيها مشكلات عند هؤلاء الأطفال

ب. القدرة علي التراجع أثناء حل المهمة لتحسين الأداء عليها

ج. نمط الأخطاء التي يقع فيها المفحوص علي المهمات

• عينة الدراسة: تشمل ٨ أطفال ذوي زملة داون (تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-٨

سنوات ويتراوح عمرهم العقلي بين ٤-٨ سنوات) ، و ٨ أطفال آخرين في

نفس المستوي النمائي دون إعاقة ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٣-٩ سنوات

و أعمارهم العقلية بين ٤-٧ سنوات

• **أدوات وإجراءات الدراسة:** ١. تم تقسيم الأطفال إلى مجموعات حسب العمر الزمني والعمر العقلي حيث يتم فصل المجموعات في حجرات منفصلة تبعاً لمدي التشابه في مستوي النمو

٢. يعطي الطفل مهمة يتلقى من خلالها مساعدات وفترات تدريبية ، وتشتمل المهمة علي استبدال العمل في فناء المزرعة كمهمة خارجية ، ببناء نموذج به مجموعه من الألعاب حيث يجلس الطفل أما النموذج بصحبة المعلم ، ويستخدم المعلم أربعة مستويات تدريسية يتدرج بين تلك المستويات علي أساس محكين :-

١- إحلال الفعل الأصلي محل النموذج، ٢- وضع النموذج الذي تهدف المهمة للوصول له علي بعد ٥ سم من مكان العمل في النموذج الذي يؤدي عليه الطفل" وقد هدف الباحث من ذلك إلي محاولة الوصول إلي

١- ما هي المهام التي تمثل مشكلة لهؤلاء الأطفال ٢- القدرة علي التراجع أثناء حل المهمة لتحسين الأداء عليها ٣- نمط الأخطاء التي يقع فيها المفحوص علي المهمات

• **نتائج الدراسة:**

١- عند ضبط عملية التعلم ظهرت بعض الصعوبات عند الأطفال ذوي زملة داون في مختلف العمليات المعرفية ، والتي تظهر في عمل أخطاء كثيرة نسبياً علي الاختبار القبلي ، وقد أكد الباحث أن تلك الأخطاء قل عددها نسبياً بعد فترات التدريب

٢- وجود أختلافات كمية في التعلم تعود من وجهه نظر الباحث إلي اختلاف مسارات التعلم ، حيث دلت النتائج علي أن الأطفال ذوي زملة داون يحتاجون إلي مسارات تعليمية تعتمد علي عدد أكبر من المحاولات ، مقارنة بالعاديين وذلك علي نفس المهمة

٣- وجد أن سرعة التعلم أقل بكثير عند ذوي زملة داون مقارنة بسرعة التعلم عند العاديين،

٤- وجد أنه ورغم وضعه للمجموعات علي أساس من التكافؤ في مستوي النمو والعمر العقلي، إلا أن ذلك غير كاف لتسكين ذوي زملة داون مع العاديين في نفس الفصول التعليمية

٤-١) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بأبحاث النمو وعلم

النفس الارتقائي:-

١. دراسة Tzuriel & Eran (١٩٩٠):

"قابلية البناء المعرفي الاستدلالي للتعديل باعتباره وظيفة قائمة علي خبرة

التعلم الوسيط للتفاعل بين الطفل و الأم، لعينه من لأطفال الكيبوتز 'الصغار"

• هدف الدراسة: معرف مدي قابلية البناء المعرفي الاستدلالي للتعديل باعتباره وظيفة قائمة علي خبرة التعلم الوسيط لتفاعل الطفل- الأم، لعينه من لأطفال الكيبوتز الصغار

• عينة الدراسة: ١.مجموعه من أزواج الأطفال وأمهاتهم (ن=٤٧) تم ملاحظتهم لمدة ٢٠ دقيقة في مواقف اللعب الحر

٢.الأطفال الصغار (٢٢ولد و ٢٥بنت ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٤,٧-٧,٨ سنوات)

• أدوات وإجراءات الدراسة:

١.مصفوفات رافن المتقدمة الملونة ٢. مقياس "قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل" لفيرشتين

• نتائج الدراسة:

١. استطاعت درجات الأطفال علي الاختبار البعدي (الدينامي) أن تتنبأ بمحكات خبرة التعلم الوسيط للتفاعل بين الطفل و الأم ،بينما لم تستطع درجات الأطفال علي الاختبار البعدي (التقليدي) أو الدرجات الاستاتيكية الأخرى التنبؤ بأي من درجات الوساطة ،حيث أظهرت درجات الاختبار البعدي الدينامي ما يحتاجه الأطفال من وساطة بمساعدة الأمهات ،في حين لم يستطع الاختبار البعد التقليدي تحديد ماهية الوساطة المطلوبة لهؤلاء الأطفال

٢. الوساطة التي تقوم علي "تجاوز ألها والآن" ، والتي ظهرت بشكل دال في درجات الأطفال علي الاختبار البعدي ، وقد اتفقت دراسات كل من (Tzuriel & Weisz, 1998; Tzuriel & Weiss, 1998) مع نتائج الدراسة الحالية

٣. أظهر الاختبار البعدي ما يحتاجه الأطفال من وساطة "خلق المعني"

٤. أظهرت درجات الأطفال على الاختبار البعدي ما يحتاجونه من وساطة "تنظيم الذات" كما اتفقت دراسات كل من (Tzuriel & Weiss, 1998; Tzuriel & Weitz, 1998) مع نتائج الدراسة الحالية

٢. دراسة Tzuriel, D. (١٩٩٩):

"إجراءات التعلم الوسيط كأحد أشكال التفاعل بين الوالدين و الطفل في تحديد قابلية البناء المعرفي للتعديل: دراسة راهنة واتجاهات مستقبلية "

• هدف الدراسة: التعرف على مدى قابلية البناء المعرفي للتعديل من خلال تفاعلات الوالدين مع أطفالهم ، ومدى تأثير الوساطة بالمستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، ونسبة ذكاء الوالدين خاصة الام ، وبشخصية الطفل .

• عينة الدراسة: ١٠ أطفال - ووالديهم من المتطوعين العاملين بجامعة Bar Ilan

• أدوات وإجراءات الدراسة: ١. استخدم الباحث تحليل لتفاعلات الأطفال مع والديهم حيث حدد خمس محكات لهذا التحليل : القصدي والتبادلية، وتجاوز الهنا والآن ، وخلق المعني ، وتحدي التوتر

٢. هذا بالإضافة لإجابة الأطفال على استبانة (رفض وقبول الوالدين) ، واستبانة تقييم الشخصية ، واختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل

• نتائج الدراسة:

١. أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بقابلية بناء الأطفال المعرفي للتعديل من خلال إستراتيجيات التعلم الوسيط التفاعلي بين الطفل والأم

٢. وجود علاقة بين قابلية البناء المعرفي للتعديل والعوامل الخارجية مثل (المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، ونسبة ذكاء الوالدين خاصة الام ، واتجاهات الأم الوجدانية نحو الطفل وشخصية الطفل وكمية الوقت الذي يقضيه الوالدين مع أطفالهم أثناء الأسبوع)

٣. وجود علاقة بين قابلية البناء المعرفي للتعديل والعوامل القريبة والذي يعتبر من أهمها شكل ومحتوي التفاعل التعليمي الوسيط بين الطفل والوالدين

١-٥) الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل ببرامج التقييم

المعرفي-التربوي :-

١. دراسة (Barr, Peggy M. , Samuls, Marilyn T.(1988)

"التقييم الدينامي للعناصر المعرفية ذات التأثير المسهم في الفروق بين الراشدين في التعلم: دراسة حالة "

• **هدف الدراسة :** تهدف الدراسة إلى تحديد مدى فعالية أداء تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين^{١١} في التمييز الفارق بين ذوي الصعوبات المعرفية والعوامل الوجدانية affective factors الدخيلة على الأداء ، حيث تفترض الدراسة أن تعليمات الاختبارات التقليدية غير ملائمة لتحديد مدى وجود وطبيعة الصعوبات سواء علي المستوي الأكاديمي أو المهني بناء علي النتائج النهائي للاختبارات المقدمة للراشدين الذين تم تصنيفهم علي أنهم ذوي صعوبات.

• **عينة الدراسة :** ثلاث حالات من الراشدين الحالة الأولى (Beth ٢٣سنة وتعاني من صعوبات تعليمية ووظيفية ونكيفية) ، الحالة الثانية (Bill ٢١سنة وقد تم تصنيفه كمعاق عقليا منذ كان في المدرسة الابتدائية ولا يزال يدرس كطالب معاق عقليا قابل للتعلم) ، الحالة الثالثة (Pat ٣٧سنة مطلقة وليس لديها أطفال ، وقد وصفت أثناء دراستها علي أنها بطيئة التعلم حتى أنها لم تستطع تعلم الأبجدية حتى الصف الثالث الابتدائي ، وقد حصلت علي الدبلوم بصعوبة وانسحبت من الفصل الدراسي الأول بالجامعة)

• **أنوات وإجراءات الدراسة :** أداء تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين حيث يتم من خلالها تحديد أربعة خصائص هي : (التفاعل بين الفاحص والمفحوص ، وقياس مدى التغير الكيفي وليس الكمي للأداء ، ومدى قابلية المفحوص للتعديل الذاتي من خلال تفاعله علي الاختبار ، وتقديم اختبارات غير مقيدة بمحتوي ثقافي)

• نتائج الدراسة:

١) ثبتت دراسات الحالات: القدرة التمييزية العالية لأداء تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين بين ذوي الصعوبات المعرفية والعوامل الوجدانية الدخيلة علي الأداء.

٢) كذلك أكد القدرة التشخيصية لاستخدام أداة تقييم إمكانية التعلم لفيرشتين في التمييز بين ذوي الصعوبات المعرفية و ذوي العوائق الوجدانية الدخيلة علي الأداء.

٢) دراسة (Presseisen , Barbara Z;Kozulin , Alex (1992)

" التعلم الوسيط .. إسهامات فيجوتسكي وفيرشتين علي المستويين النظري و العلمي "

Mediated learning – The contributions of vygotsky & "

" Feuerstein in theory & practice

- **هدف الدراسة :-** اختبار مفهوم التعلم الوسيط القائم علي أعمال فيجوتسكي و فيرشتين ،من حيث قدرة التعلم الوسيط علي إثراء الخبرة التعليمية من خلال التفاعل بين المتعلم و المعلم
- **البيئة :** اختبر فيجوتسكي القدرة علي تحديد التناقضات في المواقف المصورة عند ١٩ شاب موجودين بمدارس التربية الخاصة ،واختبر فيرشتين استخدام السقالة Scaffolding^{١٢} والتعلم الوسيط علي ١٥١ أمريكي من الطلاب في الصفوف المتوسطة (٥-٧) ، ٢٩ منهم طلاب بالتربية الخاصة .
- **الأدوات :** في كلا الدراستين استخدم أداة تدريسية قائمة علي فكره السقالة و بعض نماذج التعلم الوسيط التي تقدم للمجموعة التجريبية أثناء فترة التدريب .
- **نتائج الدراسة :** أظهر استخدام السقالة و التعلم الوسيط نتائج ذات دلالة في إثراء الخبرة التعليمية من خلال زيادة التفاعل بين المتعلم و المعلم ، وقد أظهرت النتائج تحسناً في قدرة المفحوصين علي تنظيم الذات و عدم الاعتمادية والإبداع

12 السقالة تعني الدعم الذي يقدمه الميسر - الوسيط لمساعدة الطفل لكي يصل لحيز نموه الممكن ، وتعتمد السقالة علي ما يسمى Prompt بوصف الدعم ذي المراحل المتكرجة بحيث يبدأ بشكل كبير ويقل تدريجياً حتى يصل الطفل لتأدية المهارة أو المهمة بمفرده بشكل كامل ،و أفضل مثال علي ذلك هو تعليم طفل صغير الكتابة حيث يبدأ المعلم مع الطفل بأن يمسك يده بشكل كامل ثم يقل تدريجياً قبضة المعلم علي يد الطفل حتى يترك المعلم يد الطفل كلية لكي يكتب هو بمفرده، (Robin Mc-William:2000)

سادسا الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي فيما يتصل بالاختلافات

الثقافية: -

يعتبر التقييم الدينامي ذو قدرة كبيرة علي مقارنة المجموعات ذات الخلفيات الثقافية المختلفة (Guthke & Al-Zoubi, 1987; Kaniel, et al., 1991; Skuy & Tzurriel & Kaufman, 1999) عامه، فإن الاختلافات الثقافية التي تظهر وتؤثر علي أداء الأطفال علي الاختبارات، يستطيع المنحي الدينامي التعامل معها بشكل أفضل من المنحي التقليدي، وهذا ما تظهره الدراسة التالية:-

• دراسة Tzurriel & Kaufman (1999):

"التعلم الوسيط والقابلية للتعديل المعرفي: التقييم الدينامي للأطفال الصغار

المهاجرين من أثيوبيا إلي إسرائيل"

- هدف الدراسة: مقارنة أطفال من ثقافتين مختلفتين تماما "أثيوبية و إسرائيلية"، فقد كانت المشكلة الرئيسية هي: كيفية تقييم الإمكانيات التعليمية للأطفال الأثيوبيين المهاجرين لإسرائيل، حيث كانت درجاتهم علي اختبارات الذكاء التقليدية منخفضة ويعود ذلك إلي أن إجراءات الاختبار التقليدي لا تعكس بدقة قدرات هؤلاء الأطفال

- عينه الدراسة: مجموعتين من الأطفال الأولي (٢٣ طفل مولود في إسرائيل، متوسطات أعمارهم الزمنية ٧,٢ سنة) المجموعة الثانية (٢٩ طفل من الأطفال المهاجرين من أثيوبيا، متوسط أعمارهم الزمنية بين ٦-٧,٦ سنة)
- أدوات وإجراءات الدراسة: ١. تمت مقارنة المجموعتين علي مصفوفات رافن المتدرجة الملونة وقد تم التطبيق باستخدام المنحي التقليدي فقط
- ٢. وكذلك مقارنة المجموعتين علي قابلية التفكير المتمثل للتعديل وكذلك مقارنه المجموعتين علي مقياس قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل واستخدم التطبيق بالمنحي الدينامي للمجموعتين

• نتائج الدراسة:

١. نتائج التطبيق بالمنحي التقليدي أوضحت نتائج داله لصالح الأطفال غير المهاجرين من أثيوبيا، وقد ظهر ذلك أيضا علي كل الاختبارات القبلية عند التطبيق بالمنحي الدينامي

٢. أظهر الأطفال الأثيوبيين تحسنا دالا في أدائهم علي الاختبارات البعدية عند التطبيق بالمنحي الدينامي ، متجاوزين بذلك الفجوة الحضارية علي الاختبارات المعيارية ٣. ظهرت فروق غير داله وطفيفة بين المجموعتين في اختبار التداعي الحر وهو أحد الاختبارات الفرعية لاختبار قابلية التفكير الاستدلالي للتعديل (حيث كان علي الأطفال أن يستدعوا من الذاكرة الأفعال المستخدمة في الجملة السابقة) ، وقد أرجع الباحثون ذلك إلي طبيعة الثقافة الأثيوبية حيث التعليم اللفظي والاستظهار ٤. علي اختبار تصنيف الصور ، وهو أحد الاختبارات الفرعية لقابلية التفكير الاستدلالي للتعديل ، فقد أظهر الأطفال الأثيوبيين انخفاضا ملحوظا عن أقرانهم وذلك علي الاختبار القبلي ، ولكن بعد تزويدهم بوساطة شرح لهم فيها مبادئ بعض التصنيفات لمدة (١-٢ دقيقة) ، أظهروا ارتفاعا ملحوظا علي الاختبار البعدي حتي أن دلالة ارتفاع درجاتهم بلغت مستوي أعلي من أقرانهم المولودين في إسرائيل ، مما جعل الباحثين يؤكدون أن النقص الواضح في درجات الأطفال الأثيوبيين علي اختباري تصنيف الصور و المتشابهات عند استخدام المنحي التقليدي للتطبيق ، كان له أثر واضح علي ظهور تنني في مستوي قدراتهم بشكل عام ، وقد تعامل المنحي الدينامي مع تلك الفجوة الحضارية لمساعد الأطفال علي تجاوزها وإظهار قدراتهم الحقيقية .

ثانيا: من الدراسات التي تناولت التقييم الدينامي والتقييم التقليدي:

١. دراسة Delclos, -Victor; et al (١٩٩٣):

" مقارنة استجابات المعلمين لتقارير التقييم التقليدي والتقييم الدينامي "

• هدف الدراسة

١. محاولة الوصول لفروق مميزة بين تقارير المعلمين الذين يستخدمون التقييم التقليدي والمعلمين الذين يستخدمون التقييم الدينامي
٢. وضع افتراض بصحة ما قدمه كلا من Hoy & Retish (1984) من أن ألفة المعلمين بالتقارير القائمة علي نظرية التقييم الدينامي سوف تؤثر علي توقعات هؤلاء المعلمين للأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم ^{١٣} "

١٣ قدم كلا من Hoy & Retish (1984) دراسة قارنا فيها بين معلومات تم جمعها من خلال تقارير الاختصاصيين النفسيين والتقارير القائمة علي بطارية التقييم الدينامي لغير شتين :أداة تقييم إمكانية التعلم (LPAD) (أ ت م ت) حيث

٣. اختبار ما إذا كانت كتابة التقارير بالطريقة القائمة علي المنحي الدينامي يمكن أن تؤثر علي توقعات المعلمين عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما يظهر من جلسات التقييم الدينامي الموجوده في الدراسة الخاصة ب (Delclod, et.al.(1987

• **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ٤٠ معلم و معلمة من المتطوعين قسموا

إلى مجموعتين تجريبيتين

• **أدوات وإجراءات الدراسة:**

تم تقسيم عينة المعلمين إلي مجموعتين : الأولى تدربوا علي نموذج الأخطاء المتشابهة التقليدي ،والثاني تدرب علي نموذج غير تقليدي * النصف الأول ذوي الخلفية المسبقة عن التقارير ، طلب منهم قراءة تقارير تعتمد علي تقييم تقليدي نفس تربوي . * النصف الثاني قدمت لهم تقارير تعتمد علي تقييم دينامي

• **نتائج الدراسة:**

١.تختلف وجهة نظر المعلمين تبعاً لشكل ومحتوي التقرير الخاص بتحديد إمكانات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

٢. تختلف وجهة نظر المعلمين عن التقارير الدينامية بعد تلقيهم التدريب الكاف علي تصميم والاستفادة من تلك التقارير ، لذلك يوصي الباحثان بضرورة تلقي المعلمين والاختصاصيين النفسيين تدريب كاف علي استخدام التدخل بالمنحي الدينامي.

٣. **دراسة Day,-Jeanne D & Cordon,-Luis (١٩٩٣)**

" **مقارنه تجريبية بين : مدي القدرة بالطريقة التقليدية وبالطريقة الدينامية** "

• **هدف الدراسة:** معرفه إذا كان هناك علاقة بين المهارات قبل إجراء التدريب ، وسهولة التعلم ،والأداء التالي علي الاختبار البعدي ، أم لا.

• **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ،مقسمين (٥٧ طفل منهم يتراوح متوسط أعمارهم ٨ سنوات ، ٦ أطفال أعمارهم الزمنية ٩ سنوات ،طفل واحد ١٠ سنوات) من الطبقة المتوسطة وبيض ماعدا ١٠ من السود.

أكد المشاركون أن التقارير القائمة علي المنحي التقليدي أكثر فائدة من التقارير القائمة علي (ا ت م ت) عند التخطيط لبرنامج وقد رجح الباحثان أن السبب وراء تفضيل المعلمين للتقارير التقليدية إلي : ١. عدم الألفة مع شكل ومحتوي التقارير الدينامية . ٢. عدم إنتاج القائمين علي التقييم بالطريقة الدينامية لتقارير تتواصل وحاجات المعلمين

• أدوات وإجراءات الدراسة:

• تم تقسيم المجموعة تقسيماً عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين في العدد سواء من حيث عدد الذكور والإناث أو العدد الكلي للمجموعة، وقيموا في نفس الظروف التجريبية باستخدام مهام مكانية (تصميم المكعبات) و مهام لفظية (المتشابهات) ، حيث تم تقديم مساعدات للمجموعة الأولى تتدرج في حجمها حسب التقدم في المهام وزيادة الصعوبة بها، وقد تدرجت المهام حسب الفروق في كفاءات الأطفال ، أما المجموعة الثانية فقدمت لها مساعدات موحدة أي بدون مراعاة الفروق في كفاءات الأطفال

• وقد تم تحليل النتائج بناء على الفروق في : القدرات العقلية ،السرعة المعرفية ،الاستقلال ،الفروق في المستوي بين الدرجات قبل وبعد التدريب.

• نتائج الدراسة:

١. أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط Mediator أكثر كفاءة من أداءهم في مجموعات بدون وساطة .

٢. أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا في الاختبارات الابدعية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا

٣. استطاع التدخل الدينامي أن يتنبأ بالأداء القائم على الوساطة .

٤. دراسة Day, Jeanne D., et.al. (١٩٩٧)

"مقارنه بين إجراءات التقييم الاستاتيكي و الدينامي وعلاقتها بالأداء الاستقلالي"

• هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تقييم العلاقة بين مستوي أداء المهارات باستخدام الطريقة التقليدية للتقييم وأداء المهارات بعد التدخل الوسيط (التدريب) ، وذلك باستخدام شكلين من أشكال المهام {أحدهما مهام مكانية (تصميم المكعبات) والأخرى مهام لفظية (متشابهات similarities) }.

• عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٨٤ طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة (يتراوح متوسط أعمارهم ما بين ٤ سنوات إلى ٥ سنوات و ٦ شهور، بمتوسط = ٤ سنوات و ١١ شهر)

• أدوات وإجراءات الدراسة :

• تم إجراء اختبار قبلي على العينة ،ثم تدريب ،ثم اختبار بعدي في مهام تصميم المكعبات و المتشابهات ،وقد استخدم نموذجين اختبارين و أربعة نماذج بنائية

structural models وذلك لتحديد : أ) ما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الأداء علي الاختبار القبلي -التعلم-الاختبار البعدي . ب) هل يمكن التنبؤ بالأداء علي الاختبار البعدي من خلال اجتياز كلا من الاختبار القبلي وتقييمات التعلم الأخرى.

• نتائج الدراسة: ١. القياس التقليدي كان هو الأكثر ملائمة للتعرف علي المخرجات "النتائج" للمجالات اللفظية والمكانية ٢. النموذج البنائي The Structural Model ، كان هو الأكثر ملائمة عند التطبيق بالمنحي الدينامي حيث استطاع الفاحص من خلاله تتبع النتائج في كلا من الاختبار القبلي و التقييم أثناء التعلم وكذلك الأداء علي الاختبار البعدي في كل مجال من مجالات الاختبار سواء اللفظي و المكاني ،

• وقد أكد الباحثون أن "الاختبار القبلي و التقييمات التي تتم أثناء التعلم هي أفضل مؤشر لقدرات الأفراد والتي يتم قياسها طول الوقت أثناء تقديم درجات التدعيم المترجة" للتقييم السنه وقد أرجع غالبية المستجيبين للتطبيق عدم شيوع استخدامهم التقييم الدينامي لأسباب منها نقص المعرفة بطريقة التطبيق وكذلك أرجع آخرون السبب لضيق الوقت حيث يرون أن التطبيق باستخدام المنحي الدينامي يحتاج إلى وقت أكبر وهذا لا يتوفر لهم ،وقد أكد الباحثون أن تعلم الاختصاصيين النفسانيين لفنيات التقييم الدينامي والفائدة من استخدامه وكيفية التوصل إلى تقرير

ثالثاً:- الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي

أولاً: للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة:-

(١) دراسة: Naglieri, J.A & Readon, S.M (١٩٩٢)

"استخدام نموذج PASS للتمييز بين الأطفال الأسوياء و ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد"

• هدف الدراسة: (١) التمييز بين الأطفال الأسوياء و ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

(٢) معرفة مدى كفاءه منظومة التقدير المعرفي في الكشف عن ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

- **عينة الدراسة:** ٥٦ طفل ذكور، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧-٢٢) سنة مقسمين : ٢٨ وصفوا بأن لديهم اضطراب الانتباه /النشاط الزائد ، ٢٨ وصفوا بأنهم لا يعانون من اضطراب الانتباه /النشاط الزائد
- **أدوات وإجراءات الدراسة:** بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي
- **نتائج الدراسة:**

١- انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

- ٢- ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباه ،والتخطيط والتتابع
- ٣- لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

(٢) دراسة Molina, S. & Perez, A. (١٩٩٣)

"العمليات المعرفية عند الأطفال ذوي زملة داون"

- **هدف الدراسة:** ١- معرفه ما إذا كان الأطفال ذوي زملة داون في نفس مستوي قدرات الأطفال المعاقين عقليا للمماثلين لهم في العمر الزمني ومستوي النضج العقلي، علي مهام عمليات التزامن والتتابع والتخطيط
- ٢- معرفه قدرة كلا من المجموعتين علي الافاده من التدخل الوسيط
- ٣- مقارنة أداء المجموعات الثلاثة علي مهام عمليات التزامن والتتابع والتخطيط.

• **عينة الدراسة:** ٣٠ طفل تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩-١٢ سنة ،ذوي زملة داون ،

- ٦٠ طفل متأخرين عقليا في نفس العمر الزمني بدون زملة داون ،
- ٣٠ طفل عادي النمو (نموهم في المعدل الطبيعي) تتراوح أعمارهم الزمنية من ٥-٧ سنوات

- **أدوات وإجراءات الدراسة:** ١- مقياس كولومبيا للنضج العقلي (وذلك لتحديد مستوي النضج العقلي للعينه لتصنيفهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة) ٢- بطارية الاستراتيجيات المعرفية (Molina, Arraiz, & Garrido: 1992) وتعتمد علي ٣ عمليات أساسيه التآني والتتابع والتخطيط وبها ٨ اختبارات كالآتي :

• عملية التآني

١- التفكير الانعكاسي Reversible thinking ٢- تصميمات المصفوفات Matrix designs

• عملية التتابع: ١- استدعاء الأرقام سمعيا Auditory Digit Recall task

٢- الوسائط البصرية الحركية Visuo-motormodality

٣- تسلسل الصور بشكل ترتيبي ٤- التسلسل اللفظي للقصص

• عملية التخطيط : ١- تصميم البناء المكاني ٢- المتاهات ٣- الألغاز

• وقد تم تقسيم الأطفال المعاقين عقليا ذوي وبدون زملة داون، إلى مجموعتين تجريبية وضابطة والفرق الوحيد بين الإجراءات لكليهما هو تلقي المجموعة التجريبية للوساطة أثناء إجراء الاختبار البعدي ، أما مجموعه غير المعاقين فقد تم إجراء الاختبارات القبلية و البعدية عليهم دون وساطة حيث اعتبروا كمجموعه ضابطة ثانية

• نتائج الدراسة:

١. مستوي الأداء القبلي لمجموعة ذوي زملة داون في مستوي دال منخفض بالمقارنة بأداء المجموعة ذات الاعاقة العقلية بدون زملة داون في العمليات المعرفية الثلاثة

٢. مستوي الأداء البعدي للمجموعه الضابطة لذوي زملة داون لم يوجد اختلاف دال بين ذوي زملة داون و المعاقين عقليا في درجات عملية التآني

٣. أما الاختبار البعدي للمجموعه التجريبية فلا يوجد اختلاف بين أداء ذوي زملة داون والمعاقين عقليا علي درجه التخطيط

٤. النتائج الخاصة ب" عملية التآني ١- التفكير الانعكاسي Reversible thinking

٢- تصميمات المصفوفات Matrix designs "

١. لا توجد اختلافات دالة بين مجموعه ذوي زملة داون والمعاقين عقليا في مهمات المصفوفات

٢. حصلت المجموعة التجريبية ذوي زملة داون علي درجات منخفضة في التطبيق القبلي والبعدي مقارنة بالمجموعة التجريبية ذات الاعاقه العقلية

٤. النتائج الخاصة ب" عملية التتابع:

١- الاستدعاء الأرقام سمعيا Auditory Digit Recall task

٢- الوسائط البصرية الحركية Visuo-motormodality

٣- تسلسل الصور بشكل ترتيبي ٤ - التسلسل اللفظي للقصص"

١. بشكل عام أداء ذوي زملة داوون أقل من أقرانهم علي مهام الذاكرة العددية قصيرة المدى ،مما يؤكد وجود اضطرابات عديدة لمجموعه ذوي زملة داوون علي مستويي السمع والكلام
٢. وجود دلالة لمجموعه ذوي زملة داوون في مهمات ترتيبات القصص بشكل لفظي ومهمات الترتيب المتسلسل للصور
٣. وجود دلالة علي أن القدرات الحركية البصرية أعلي من القدرات اللفظية عند الأفراد ذوي زملة داوون عند مقارنتهم بالمعاقين عقليا بدون زملة داوون ،وبشكل عام

٥. النتائج الخاصة ب"عملية التخطيط :

١- تصميم البناء المكاني ٢- المئات ٣- الألغاز

١. وجود دلالة بين المجموعة الضابطة من ذوي زملة داوون والمجموعة الضابطة من المعاقين عقليا .لصالح المعاقين عقليا
٢. لا توجد دلالة بين المجموعة التجريبية من ذوي زملة داوون والمجموعة التجريبية من المعاقين عقليا
٣. وجود دلالة بين ذوي زملة داوون والأطفال بدون اعاقه عقلية .لصالح العاديين ،وتظهر الاختلافات بشكل كبير خاصة علي مهمة الألغاز حتى مع التدخل الوسيط

٦. النتائج الخاصة بإمكانات التعلم :

١. وجود دلالة لامكانية التعلم عند الأطفال ذوي زملة داوون بواسطة الوسيط خاصة في مهام عمليه التعاقب ، دون عمليتي التخطيط والتتابع،ويفسر ذلك بأن الأداء الضعيف ناجم عن مشكلات خاصه بتعلم الأطفال ذوي زملة داوون
٢. يرجع القصور في مهمات التآني عند الأطفال ذوي زملة داوون إلى :عدم اكتسابهم للمفاهيم العددية ،شكل المهمات "حركية بصرية، سمعية لفظية"
٣. عند مقارنة الأداء والوساطة بين مجموعتي ذوي زملة داوون و المعاقين عقليا ، نجد أن أداء ذوي زملة داوون ما زال أقل حتى بعد التدخل الوسيط ،حتى عندما تتكافأ المجموعتين في قاعدة مستوي النضج .

(٣) دراسة Daley, Christine, E (١٩٩٥):

"دراسة العلاقة بين نموذج PASS والأنماط المعرفية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي"

- هدف الدراسة: دراسة الأنماط المعرفية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي من خلال التعرف عليها عن طريق منظومة التقدير المعرفي
- عينة الدراسة: ١٤ طفل تم وصفهم بأنهم حالات اضطراب انفعالي ، ٤٠ طفل من المنتظمين بالمدارس لم يوصفوا بأنهم ذوي الاضطراب الانفعالي موزعين تبعاً للعوامل الديموجرافية
- أدوات وإجراءات الدراسة: بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي
- نتائج الدراسة: ١- انخفاض أداء مجموعه ذوي الاضطراب الانفعالي عن مجموعه غير ذوي الاضطراب الانفعالي
- ٢- انخفاض أداء ذوي الاضطراب الانفعالي في عملية التخطيط بوجه خاص حيث ظهر ذلك في وجود تباين في متوسط الدرجات للاختبارات الفرعية للتخطيط مما يشير لضعف في القدرة علي استخدام الاستراتيجيات المناسبة وضبط النفس
- ٣- امكانيه التعرف علي السمات الانفعالية والاضطرابات السلوكية من خلال منظومة التقدير المعرفي

(٤) دراسة Das, J.P. & Naglieri, J.A. (١٩٩٧):

"منظومة التقييم المعرفي والمعايير العقلية"

- هدف الدراسة: استخدام منظومة التقييم المعرفي لتشخيص وتقييم أداء الأفراد ذوي الاعاقة العقلية للتعرف علي جوانب القوة والضعف لديهم
- عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من ٨٦ طفل من الذكور والإناث معايرين عقلياً، تتراوح أعمارهم بين (٦,٦-١٧,٨) بمتوسط ١٠,٥ سنة
- أدوات وإجراءات الدراسة: منظومة التقييم المعرفي PASS
- نتائج الدراسة: ١- وجود تباين بين العمليات المعرفية مما يدل علي ضعف في القدرات العقلية بشكل عام بالإضافة إلى اختلال في أداء الوظائف المعرفية بالمخ

٢ - أظهرت النتائج دلالات واضحة علي القصور خاصة في عملية التآني وكذلك أظهرت دلالات أفضل علي التخطيط .

٥) دراسة Naglieri, J.A & Gutentag, S. (١٩٩٩):

"أداء الأطفال ذوي التلف الدماغى الرضى" علي منظومة التقدير المعرفى"
 • هدف الدراسة: دراسة القدرة التمييزيه لمنظومة التقدير المعرفى في تقسيم أداء الأفراد ذوي التلف الدماغى الرضى، و معرفة أي العمليات والمهام تأثرا بالتلف .
 • عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٢٢ فرد لديهم تلف دماغى رضى تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١٧ سنة ، و ٢٢ فرد أسوياء متكافئين مع المجموعة الأولى في السن والجنس .

• أدوات وإجراءات الدراسة: منظومة التقدير المعرفى
 • نتائج الدراسة: ١- انخفاض أداء ذوي التلف الدماغى الرضى علي جميع عمليات المنظومة ويرجع ذلك لتأثير الإصابة بمقارنه بالأسوياء
 ٢ - يظهر الانخفاض بشكل دال علي عمليات التخطيط والانتباه أكثر من التآني والتتابع

٣ - تتأثر عملية التخطيط بالتلف الذي يصيب الفصوص الأمامية ويؤثر في الانتباه والتذكر واتخاذ القرارات ومقاومة الاندفاع

٦) دراسة أيمن الديب (٢٠٠١):

"استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقى لعينه من ذوي الحاجات الخاصة - المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم"

• هدف الدراسة: ١) استخدام نموذج PASS للتعرف علي مدى كفاءة عمليات النموذج للتنبؤ بالتحصيل في القراءة-الحساب-الإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية
 ٢) المقارنة بين درجات العينة علي كل من اختبار بينيه الصورة الرابعة و السلوك التكيفي و PASS والاختبارات التحصيلية
 • عينة الدراسة: ٢٠ تلميذ من المعاقين عقليا القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٠-١٧ (١٨ ذكور- ٢ إناث)

14 الرضى traumatic وتطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغى الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات.

• **أدوات وإجراءات الدراسة:** بطارية منظومة التقدير المعرفي PASS ، ومقياس بينية الصورة الرابعة ، ومقياس السلوك التكيفي ، واختبارات تحصيلية في كل من القراءة-الحساب-الإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

• **نتائج الدراسة:**

١- وجود ارتباط دال إحصائي بين الأداء علي عملية التخطيط والتحصيل في الحساب والاملاء

٢- وجود ارتباط دال بين عملية التآني والتحصيل في القراءة والاملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

٣- وجود ارتباط دال بين عملية الانتباه والتحصيل في الحساب والقراءة والاملاء ومفاهيم القراءة الأساسية

٤- عدم وجود ارتباط دال بين عملية التتابع والتحصيل في القراءة أو الحساب أو الإملاء

(٧) دراسة Naglieri, J.A. & Rajah A. (٢٠٠١)

" **مقارنه بين أداء مجموعه من الأطفال الملونين و الأطفال البيض ، من المقيدنين في برامج التربية الخاصة ذوي الاعاقه العقلية باستخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال-٣ ومنظومه التقييم المعرفي** "

دراسة مقارنه لعينتين من المعاقين عقليا

• **هدف الدراسة:** مقارنه بين أداء الأطفال الأمريكيين من أصول أفريقية والأطفال

الأوربيين- البيض المقيدنين في برامج التربية الخاصة "التربية الفكرية"

• **عينه الدراسة:** ٧٨ فردا (٤٧ ذكور - ٣١ أناث ، ٤٥ من اصول أفريقية ، ٣٣ من اصول أوربية) تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦,٥ - ٦,٨ سنة

• **أدوات وإجراءات الدراسة:** اختبار وكسلر لذكاء الأطفال -الصورة الثالثة ، ومنظومة التقدير المعرفي

• **نتائج الدراسة:**

(١) أظهر اختبار وكسلر أن عدد الأطفال من ذوي الاعاقه العقلية (من ذوي الأصول الأفريقية) أكبر من عدد الأطفال ممن هم من أصول أوربية

(٢) صنف اختبار PASS عدد الأطفال المعاقين عقليا أقل من العدد الذي حدد بواسطة وكسلر بنسبة حوالي ٣٠%

ثانيا دراست تناولت منظومة التقويم المعرفي عند الأفراد العاديين:

(١) دراسة Naglieri, J.A. & Das, J.P. (١٩٩٠):

"التخطيط، والانتباه، والتتابع (PASS) : العمليات المعرفية كنموذج لتقييم الذكاء"^{١٥}

- هدف الدراسة: * مقارنة اختبارات الذكاء التقليدية مع منظومة العمليات المعرفية والتي تفيد كنموذج لتصور الوظائف العقلية * التعرف علي الاختلافات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مهام PASS
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من: ٥٨ طفل من ذوي صعوبات قرائية، و٤٨ طفل من ذوي إعاقات نمائية، و٢٨ طفل من ذوي اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد، و٣٠ طفل من ذوي السلوك الجانح
- أدوات وإجراءات الدراسة: منظومة التقدير المعرفي، تم استخدام مجموعات ضابطة في الدراسات الثلاثة من نفس السن والجنس و السلالة العرقية و المستوي الاجتماعي الاقتصادي والمنطقة السكنية
- نتائج الدراسة: ١. أظهر ذوو الصعوبات القرائية قصورا علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه
- ٢. أظهر ذوو الإعاقات النمائية انخفاضا ملحوظا علي جميع العمليات المعرفية الأربعة وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط
- ٣. أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباه (لكن الانتباه كان هو الأقل) ، و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو الثاني
- ٤. أظهر ذوو السلوك الجانح درجات في المعدل علي عمليات التخطيط والتتابع والثاني ، مع قصور واضح علي درجات مهام الانتباه.

١٥ الدراسة تستعرض محتوى ثلاثة دراسات سابقة: الأولى ل Bardos(1987) وكانت علي ذوي الصعوبات القرائية وذوي الاضطرابات النمائية ،والثانية ل Beardon & Nalieri(1989) وكانت علي ذوي نقص الانتباه/النشاط الزائد ،والثالثة ل Hurt & Naglieri(1989) وكانت علي ذوي السلوك الجانح Delinquents.

(٢) دراسة: فاديه علوان (١٩٩٢)

"ارتقاء المعالجة الآتية والمعالجة المتعاقبة عند الأطفال في المرحلة العمرية

من ٤-١١ سنة"

- هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تتبع ارتقاء نمط المعالجة الآتية والمعالجة المتعاقبة للمعلومات عند الأطفال في الفترة العمرية الممتدة بين ٤-١١ سنة
- عينة الدراسة: ٣٥ طفل من مدينة القاهرة ، يتوزعون علي المراحل العمرية من ٤-١١ سنة . متكافئين من حيث الجنس (ذكور-إناث) والسن ومتوسطي الذكاء حيث تم استبعاد الأطفال الذين يقل نكاؤهم عن ٧٠ أويزيد عن ١١٠ ، ومتقاربين في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية.

• أدوات وإجراءات الدراسة: استخدمت الباحثة

(١) اختبارات خاصة بقياس الذكاء: وذلك لتحديد العينة :

- اختبار المتشابهات ورسوم المكعبات (مستمدة من وكسلر للأطفال) لاختيار الأطفال من ٦-١١ سنة

- اختبار بناء المكعبات واختبار التماسك العكسي (من بطارية مكارثي لقياس قدرات الأطفال) للأطفال من ٤-٦ سنوات.

(٢) تقييم قدرات الأطفال من خلال بطارية كوفمان (حيث استخدمت اختبار الإغلاق واختبار الذاكرة المكانية، لقياس المعالجة الآتية - اختبار حركات اليدين وتذكر الأرقام ، لقياس المعالجة المتعاقبة)

• نتائج الدراسة:

- (١) وجود نمط واضح في مسار ارتقاء التفكير بصورة آتية وبصوره متعاقبة عند الأطفال وتظهر في حدوث درجة من التقدم المستمر في الارتقاء عبر المراحل العمرية الممتدة من ٤-١١

(٢) الانتقال من الفترة العمرية الخاصة بسن ٦/٧ سنوات إلى الفترة العمرية التالية ٨/٩ سنوات تشهد زيادة غير داله في مسار الارتقاء

(٣) وجود فروق داله بين المعدل العام لارتقاء نمط المعالجة الآتية ونمط المعالجة المتعاقبة للمعلومات

(٤) وجود علاقة خطية بين العمر وكلا من نمط المعالجة المتأتية والمعالجة المتعاقبة للمعلومات

٣) دراسة Wariel, -Pamel D. & Naglieri, -Jack (١٩٩٣)

" دراسة العمليات المعرفية علي منظومة التقدير المعرفي (PASS) (م.ت.ت.ت.) "

• هدف الدراسة: معرفه مدي القدرة التشخيصية لمنظومة التقدير للعمليات

المعرفية

- عينة الدراسة: * ثلاثة مجموعات من الأولاد و البنات (ن = ٦٧) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧,٨ سنوات إلي ٩,٤ سنوات) بالصف الثالث الابتدائي - بمدارس حكومية تم اختبارهم في " مهام الانتباه" مجموعهم من الأولاد والبنات (ن = ٦٦) تتراوح أعمارهم بين (١,٦ سنوات إلي ٢,٣ سنوات) بالصف السادس تم اختبارهم في "مهام التخطيط"
- أدوات وإجراءات الدراسة:

تم استخدام مقياس لوريا (م.ت.ت.ت.) الذي وضع بواسطة داس-نجلييري (١٩٨٩) حيث يحتوي علي ١٢ مهمة تجريبية تقدم في جلسات متتابعة بواسطة من ١-٩ من الممتحنين في مجالات مختلفة " طبية ونمائية و نفسية" كجزء مكمل لاختبارات الذكاء. حيث تم اختبار المجموعات علي عمليات:

"التخطيط، الانتباه، الثاني، التابع "

• نتائج الدراسة:

هناك اختلاف في الأداء المعرفي و الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس و ذلك يتفق مع المناحي المتعددة لإدراك العمليات المعرفية لاختبار (م.ت.ت.ت.) حيث ظهر تفوق الأولاد علي البنات في التزامن و تفوق البنات علي الأولاد في الانتباه و التخطيط، لا توجد نتائج داله علي الفروق بين الأولاد والبنات في التابع

٤) دراسة فادية علوان (١٩٩٥) Elwan, -Fadia

" الفروق بين الجنسين في مهمات عمليتي الثاني و التابع لعينة من الأطفال المصريين بمدارس مصرية"

• هدف الدراسة :

- ١- التعرف علي الفروق بين الجنسين علي اختبارات الثاني و التابع
- ٢ - فحص العوامل البنائية للأطفال المصريين (من الجنسين) المسؤولة عن مهام الثاني و التابع

- عينة الدراسة: ١٧٢ طفل (٨٢ ولد، ٩٠ بنت) في الصفوف ١،٣،٥ الابتدائي، متوسط أعمارهم ٩،٣، وهي عينة عشوائية من مدارس القاهرة الابتدائية، كلهم يتحدثون العربية، و هم من الطبقة المتوسطة ودون المتوسطة.
- أدوات وإجراءات الدراسة:

- ١- تم تطبيق ٤ اختبارات من بطارية كوفمان (١٩٨٣)
- ٢- تم تطبيق اختبار المكعبات Block Design من اختبار وسك (وكسلر للأطفال) الذي يقيس الثاني
- نتائج الدراسة:

١. أظهر تحليل النتائج أن البناء العاملي لأداء الأطفال متشابه بين الجنسين ، في حين أظهر الأولاد ميلا للتفوق علي البنات في عمليات الثاني و التسابع في كل المستويات التعليمية
٢. كذلك وجود بعض الخبرات الاجتماعية و التعليمية المجتمعية، ف خبرات الإنثاء الأولى هي اللعب بالعرانس و المطبخ و خبرات الأولاد الأولى هي تصميم البناء و ما يرتبط بتطور العمليات المعرفية

(٥) دراسة : فادية علوان (١٩٩٧)

"دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وعملياتي الثاني و التتابع علي عينة من أطفال مصريين"

- هدف الدراسة : دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي في الحساب وحل الرموز القرائية وعلاقة ذلك بعملياتي الثاني والتتابع
- عينة الدراسة: ١٧٠ طفل من المدارس المصرية في الصفوف الأول والثالث والخامس مقسمين : من الصف الأول ٢٧ ذكور - ٣٠ إناث، من الثالث ٣٠ ذكور و ٣٠ إناث من الخامس ٢٥ ذكور و ٣٠ إناث
- أدوات وإجراءات الدراسة:

- (١) استخدمت الباحثة لقياس التحصيل اختبارين من بطارية كوفمان لقياس التحصيل لدي الأطفال : هما اختبار حل الرموز القرائية واختبار حسابي.

٢) تقييم قدرات الأطفال من خلال بطارية كوفمان (حيث استخدمت اختبار الإغلاق و اختبار الذاكرة المكانية، لقياس المعالجة الآنية - اختبار حركات اليدين و تذكر الأرقام لقياس المعالجة المتعاقبة)

• **نتائج الدراسة:** ١) وجود ارتباط دال بين عملية التآني والفهم القرائي ٢) عدم وجود ارتباط دال بين التتابع و الفهم القرائي ، ويعود ذلك إلى طبيعة وشكل الكتابة في اللغة العربية

٣) وجود ارتباط دال إحصائيا بين عملية التآني و الحساب ، وذلك علي عكس طبيعة الارتباط بين عملية التتابع و الحساب.

٦) دراسة . Naglieri, J.A & Paolitto, A (١٩٩٧):

"تشخيص وعلاج صعوبات الانتباه: والوضع الحالي والاتجاهات المستقبلية"

• **هدف الدراسة:** معرفة مدى كفاءة منظومه التقدير المعرفي في الكشف عن ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد والتعرف علي اكثر العمليات المعرفية تأثرا بهذا الاضطراب

• **عينة الدراسة:** ٦٠ من الذكور ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد تتراوح أعمارهم من ٦,٨-١٣,٨ سنة بمتوسط ٩,٧

• **أدوات الدراسة:** منظومه التقدير المعرفي

• **نتائج الدراسة:** ١- انخفاض الأداء علي اختبارات عمليتي التخطيط والانتباه وكذلك سلاسل الكلمات من مهام عملية التتابع

٢- تأثر القدرات المعرفية لدي ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد بشكل المدخلات مثل القدرة علي الاستماع للمثير والعمليات مثل استخدام الخطط والاستراتيجيات

٣- قدرة منظومة التقدير المعرفي في الكشف عن مناطق القصور لدي الأطفال ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد

(٧) دراسة *Sutherland, -Frances* (١٩٩٩)
 "انبثاق عملية التخطيط كمحدد بين عمليات التآني و التتابع عند أطفال الصف
 الأول و الثالث الابتدائي"

• هدف الدراسة : الاجابه علي ثلاثة أسئلة:

١. سؤال نمائي: يتعلق بالسن الذي تنبثق فيه عملية التخطيط
٢. سؤال نظري : يتعلق بأبعاد التخطيط (هل هي أحادية كما قال داس وآخرون ١٩٨٤، أم متعددة كما يرى كيربي Kirby ١٩٨٤ ، و كيربي واشمان ١٩٨١)
٣. أسئلة تكنولوجية تتعلق بالبناء و المحك المرتبط بالصدق للتخطيط كقياس يتم بواسطة مهمات معيارية

• عينة الدراسة: ١٠٨ ولد و بنت ، مقسمين بالتساوي بين الصفوف الأولي و الثالثة
 • أدوات وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة علي نموذج داس وآخرون (١٩٧٥/١٩٧٩) الرباعي للعمليات المعرفية كإطار نظري تم اختيار ٧ مهمات لقياس كلا من عمليات التشفير و التخطيط و تم تحليل المبادئ الأساسية المرتبطة بالعمليات المحددة الثلاثة (تخطيط/تآني/تتابع)

• نتائج الدراسة:

تتبع عمليات التخطيط عند الأطفال الأصغر ، من سن ٢-٣ سنوات يظهر السن في عمليات التخطيط كمحدد أساسي لعمليات التآني و التتابع،

(٨) دراسة *Naglieri, -Jack. A.* (٢٠٠٠)

" ما مدي قدرة تحليل البروفيل علي توضيح درجات الاختبار ؟

استخدام توضيحي لنظرية (PASS) و (CAS) مع جماعة غير منتقاة"

• هدف الدراسة : تحليل بروفيلات الأطفال علي اختبار مقنن لمعرفة مستوي القدرات العقلية من خلال منظومة التقييم المعرفي والتي تشمل "عمليات التخطيط و الانتباه و التتابع و التآني " وتهدف الدراسة الحالية إلي " توضيف تحليل البروفيل كمكمل لمنظومة التقدير المعرفي PASS"

• عينة الدراسة: عينة مكونه من ١,٥٩٧ طفل تتراوح أعمارهم بين ٥-١٧ سنه ،حيث تشمل عينات لأطفال من مؤسسات تربوية نظامية مختلفة عددها ٤٥٣،٤٥٣،٤٤٤،٤٤٤ (مؤسسه)

• **أدوات الدراسة:** منظومة التقدير المعرفي PASS.

- **نتائج الدراسة:** ١- ظهرت القدرة التشخيصية العالية للمنظومة لحالات ADD ، بالإضافة لكون ذلك التشخيص دقيق ومؤكد حيث يعطي درجات تفصيلية عن مهام العمليات القوية ومهام العمليات الضعيفة
- ٢- بالنسبة لحالة الإصابة الدماغية فقد أوضحت اختبارات الذكاء التقليدية أن درجه ذكائه تتراوح بين ٨٩-١٠٠، أما درجاته علي PASS كانت $P=73, A=79, Sim.=100, Succ=110$ ، ومن ثم تغير شكل البروفايل لهذا الطفل وتحول من ذوي درجه ذكاء منخفضة إلى ذوي اضطراب في التخطيط و الانتباه- البقطة.

٣- القدرة التشخيصية العالية لذوي القصور المعرفي مثل الحالات الثلاثة التالية والتي أوضحت نتائجها :

S	S	A	P	
٨١	٧٦	٩٤	٦٩	طفل أسباني
٨١	٩٤	١١٨	١١٧	طفل أمريكي
١٠٠	١٠٣	٧١	٧١	طفلة هندية

من الدرجات السابقة في الجدول يظهر الاختلاف الواضح بين الأفراد الثلاثة في العمليات المعرفية والتي لا يجوز بناء علي ذلك وضعهم جميعا في "سلة واحدة". هذا بالإضافة لقدره المنظومة العالية في التنبؤ بالانحدار المعرفي عند ذوي زمله داون (١٢) دراسة رشا محمد عبد الله (٢٠٠٢) :

"القيمة التشخيصية لنموذج التقدير المعرفي CAS كما تظهر في العلاقة بين

PASS والتحصيل الدراسي"

- **هدف الدراسة:** دراسة العلاقة بين نموذج PASS والتحصيل الدراسي لتلميذات الإعدادي ومدي ارتباطها بالتحصيل الدراسي
- **عينة الدراسة:** ٥٠ تلميذة تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٥ سنة
- **أدوات وإجراءات الدراسة:** بطارية PASS ، المجموع الكلي لدرجات تحصيل التلميذات حيث حصلت الباحثة عليها من كشوف المدرسة

- نتائج الدراسة: ١- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في اللغة العربية من خلال الأداء علي عمليات التخطيط والتتابع
- ٢- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في العلوم واللغة الإنجليزية من خلال الأداء علي عملية التخطيط
- ٣- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية من خلال الأداء علي عملية الثاني
- ٤- إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات من خلال الأداء علي الثاني والتخطيط

الدراسات التي تناولت بعض أشكال معوقات الأداء:

أولا السلوك الاندفاعي:

- ١- دراسة حمدي علي الفرماوي (١٩٨٧):
" أسلوب الاندفاع/التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوي الذكاء"
- هدف الدراسة : التعرف علي علاقة أسلوب الاندفاع - التروي بمستوي الذكاء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية
- عينه الدراسة : تكونت العينة من ١٤٣ تلميذ وتلميذة متوسط أعمارهم الزمنية (٩,٤ سنوات)
- أدوات وإجراءات الدراسة: طبق عليهم
- ١- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ٢- اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي
- نتائج الدراسة:

١. بناء علي التطبيق صنف المفحوصين إلي : ٢٧ مترويين ، ١٢ بطئ الاستجابة مع عدم الدقة ، ١٥ مندفعين ، ٤٣ سريعي الاستجابة مع الدقة
٢. أوضحت النتائج وجود فروق داله بين مجموعه ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) والمجموعة من ذوي الزمن الأقل (المندفعين) وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ، وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ، وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ، حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومن ذلك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلى من الأطفال المندفعين

** وقد اتفقت نتائج دراسات كل من (نادية شريف وقاسم الصراف <١٩٨٧>، دراسة {1987} Lajoie, S. & Shore, B. ، ودراسة فاطمة حلمي <١٩٨٦> ، ودراسة ممدوح الكناني <١٩٩١>، ودراسة {1978} Mollick & Messer) مع نتائج الدراسات السابقة في كون المندفعين أقل نكاء من المترويين، وتأثير الاندفاعية علي الأداء علي العديد من المهام

٢- دراسة Uni, -Shafrir; & Juan, -Pascual-Leone (١٩٩٠):

" الفشل التالي للاندفاع ^{١٦} - التروي و الانتباه التلقائي للأخطاء"

• هدف الدراسة :

١- اختبار الفكرة القائلة بأن "الانتباه الدقيق للأخطاء يقود إلي تحسين الأداء علي المهام الاستدلالية"

٢- دراسة عملية "الانتباه للأخطاء" كانعكاس للتروي ،والسرعة المؤدية للفشل التالي ،و النجاح التالي

• عينه الدراسة : أطفال عددهم = ٣٧٨ تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢ سنة) مقسمين كالآتي: عدد ١٣١ عمرهم ٩ سنوات ، عدد ٩٩ عمرهم ١٠ سنوات ، عدد ٧٩ عمرهم ١١ سنة، وعدد ٦٩ عمرهم ١٢ سنة ،تلاميذ في الصفوف من ٤-٧، بمدارس حكومية

• أدوات وإجراءات الدراسة:

١. اختبار لقياس نسبة الذكاء [Orter, 1980]

٢. متاهات رافن المتقدمة [Raven, 1960]

٣. اختبار حسابي قائم علي ممارسه حل المشكلات الحسابية [Osborne, 1984]

٤. تقارير المدرسين عن الطلاب بشكل عام حيث نتناول تلك التقارير الوظائف العقلية وليس مستوي التحصيل الأكاديمي

٥. اختبار الأشكال المتقاطعة [The Figural Intersection Test (FIT)] لقياس

قدرات الانتباه العقلي ل [Pascual-Leon & Ijaz, 1989]

16 تعني كلمة الفشل التالي أي الفشل الذي يأتي بعد استجابة مندفعة والفشل الذي يأتي بعد استجابة متروية

• نتائج الدراسة:

١. وجود علاقة قوية بين الفشل التالي والتروي علي الأداء المعرفي أثناء العرض الأول للمهمة الاستدلالية
٢. حصل أصحاب الفشل التالي للاندفاعية علي درجات منخفضة عن أصحاب الفشل التالي للتروي علي كل من اختبار الذكاء ومصفوفات رافن ، وكذلك علي اختبارات الحساب وتقديرات المعلمين
٣. "سرعة التفكير" مقابل "بطئ التفكير" كما عرف كاجان بناء النمط المعرفي ، لا يأتي من مجموعات متجانسة: الأطفال السريعين -الدقيقين يكونون ذوي فشل تال متروي، و الأطفال البطيئين -الغير دقيقين يكونون ذوي فشل تال اندفاعي .

٣- دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢):

"دراسة للاندفاعية كأسلوب للاستجابة المعرفية عند الأطفال

من حيث علاقتها باحتفاظهم بالمفاهيم"

- هدف الدراسة: ١- معرفة ما هي الأعمار التي يصل فيها الأطفال لمفاهيم الفراغ (في أبعاد العدد- المادة- الكم المتصل - الوزن- الكم المنفصل)
- ٢- هل تختلف الأساليب المعرفية (الاندفاعية- التأني) عند الاستجابة ، وذلك في فئة العمر التي يثبت عندها المفهوم ؟
- عينه الدراسة : تكونت عينه الدراسة من ١٢٠ طفل من الجنسين ، موزعين إلي ٤ فئات عمرية

• أدوات وإجراءات الدراسة:

- ١- استخدم الباحث اختبار تجانس الأشكال المألوفة (حمدي الفرماوي: ١٩٨٥) لقياس الاندفاعية
- ٢- قسم عينه الدراسة إلي ٤ فئات عمرية كالآتي (٥ -٦ سنوات) (٦-٧ سنوات) (٧ -٨ سنوات) (٨ -٩ سنوات) وأعطى المجموعات الأربعة مجموعته من المهام التي تقيس أبعاد العدد- المادة- الكم المتصل - الوزن- الكم المنفصل .

• نتائج الدراسة:

• بالنسبة للسؤال الأول:-

- ١- أكدت النتائج أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدى الأطفال . فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات).
- ٢- أي أنه في ضوء النتائج الحالية لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات.

٣- كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات .

٤- وتبين أن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩سنوات)

٥- ويصلون إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

• بالنسبة للسؤال الثاني:

١. تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد،والمادة ،والكم المتصل ،والكم المنفصل لدى الأطفال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدى الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)

٢. لم تكشف النتائج عن تأثير تفاعل الاندفاعية والعمر علي درجات مفاهيم العدد والمادة والكم المتصل والوزن والكم المنفصل

٣. لوحظ أن تفاعل الاندفاعية والعمر يكون له تأثير علي مفهوم الفراغ في بعدين

٤- دراسة Mace, Amy, Boyajian (٢٠٠١):

- "تقييم السلوك الاندفاعي وتعليم ضبط النفس عند أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد ،باستخدام نموذج ضبط النفس"
- هدف الدراسة:معرفة مدي كفاءة نموذج ضبط النفس Self control في التقليل من السلوك الاندفاعي عند العينة التي حددت كمعرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد

- عينه الدراسة: ٦ أطفال ذكور في رياض الأطفال ، صنفوا علي أنهم معرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد(مجموعه تجريبية) ، ٦ أطفال ذكور غير معرضين لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد(مجموعه ضابطة)
- أدوات وإجراءات الدراسة: تم استخدام نموذج ضبط النفس حيث يختبر النموذج محكين : كمية العمل نسبة إلى الاندفاع في تأدية العمل ، وقد تلقى ٤ من ٦ أولاد (العينه التجريبية) تدخلا مساعدا من المختبر استمر حتى وصلوا إلى نهاية المهمة

• نتائج الدراسة: ١- أكدت النتائج أن الأولاد في سن ما قبل المدرسة يحتاجون إلى تعلم كيفية ضبط الاندفاع ، وأن ظهور درجه عالية علي نموذج ضبط النفس هو مؤشر دال علي ظهور قدر كبير من الاندفاعية واضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد علي اختبارات أخرى أكثر تقدما والتي قد تتطلب الحل لمهام أكثر صعوبة وتحتاج لوقت زمني أكبر ودقة أكثر

ثانيا :- زملة داون:

١. دراسة Schroth, M. (١٩٧٥):

- "استخدام نسبة الذكاء كمقياس للقدرة علي حل المشكلات عند عينه من الأطفال المنغوليين وعينه من الأطفال المتأخرين عقليا غير المنغوليين"
- هدف الدراسة : تحديد العلاقة بين العمر العقلي ونسبة الذكاء في تعلم المهام التي تحتوي علي مفاهيم conceptualization ، عند الأفراد المعاقين عقليا
 - عينه الدراسة : شملت عينة الدراسة :
١. مجموعه من الأطفال المنغوليين (٢٥ ولد و ١٥ بنت) متوسط أعمارهم الزمنية ١٦٩,٨ - و ١٧٤,٣ علي التالي، متوسط أعمارهم العقلية ٤٢,٧ - و ٤٢,٦ علي التوالي ، متوسط نسب ذكاءهم ٣٠,٩ - و ٢٩,١ علي التوالي
 ٢. مجموعة غير المنغوليين (٢٥ ولد و ١٥ بنت) متوسط أعمارهم الزمنية ١٤٠,٥ - و ١٨٠,٨ علي التالي، متوسط أعمارهم العقلية ٤٢,٩ - و ٤٢,١ علي التوالي ، متوسط نسب ذكاءهم ٣٢,٨ - و ٣٣,٤ علي التوالي

• أدوات وإجراءات الدراسة : جهازين مكونين من ١٢ شكل "مبني علي المتر كوحده قياس" يتطلبان خصائص نمائية ما للتعامل مع مهامهما . ويمكن باستخدام الأداة تحديد نسبة الذكاء علي مستويين ،نمطين من الاعاقة العقلية من خلال مستويين من التعقيد في حل مشكلات المهام، كذلك يمكن تقديم الدعم للمفحوصين كلما تطلب الأمر

• نتائج الدراسة: ١. وجود مستوي ما من نسبة الذكاء يساعد علي سرعة التعلم
٢. يتعلم الأطفال الغير منغوليين أسرع من الأطفال المنغوليين ، في نفس المجموعة المتكافئة

٢. دراسة Varnhagen, C.; Das, J.P.; & Varnhagen, S. (١٩٨٧):

"مدي الذاكرة السمعية والبصرية : العمليات المعرفية عند الأفراد المعاقين عقليا القابلين للتدريب ذوي زملة داون أو أي زملة ذات أصول مرضية"
• هدف الدراسة:

١. معرفة الفروق بين الأفراد المعاقين عقليا ذوي زملة داون و الأفراد الآخرين ذوي إعاقة يعود سببها إلي علم أسباب الأمراض (الأتيولوجي Etiology) ، وذلك من خلال مقارنة علي عمليات ترتبط بمكونات مدي الانتباه
٢. الوصول إلي فهم جيد للقصور في العمليات والذي يرتبط بالخبرات الخاصة عند الأفراد ذوي زملة داون

٣. تحديد ترتيب للمهام الخاصة بالذاكرة علي أساس ما يستلزم مع المجموعتين بالرجوع لنسبة الذكاء

٤. التأكد من أن الاختلافات ترجع للاختلاف النوعي بين المجموعتين لتفعيل المعلومات ، فقد تم استخدام اختباري عمليتي التآني و التتابع الذي وضعه داس وآخرون (Das et al., 1979)

• عينة الدراسة:

* ١٣ راشد من ذوي زملة داون ، متوسط أعمارهم الزمنية ٢٢,٧ سنة ، متوسط نسب ذكاءهم ٣٦,٩ ، متوسط أعمارهم العقلية ٤,٨

* ١٥ من ذوي إعاقة يعود سببها إلى أسباب مرضية (متضمنة تشخيصات متعددة من الأفراد ذوي التلف الدماغى غير معروف الأسباب) ، متوسط أعمارهم الزمنية ٢٢,٦ سنة ، ومتوسط نسب ذكاءهم ٤٠,٩ ، ومتوسط أعمارهم العقلية ٥,٤ سنة

* جميع الأفراد يمكنهم التعبير لغويا ، متساويين في العمر الزمني ، ونسبة الذكاء المستوى الاقتصادي - الاجتماعي

• أدوات وإجراءات الدراسة:

١. اختبار للتعرف علي مداخل المفردات من خلال إعطاء المفحوصين مهمات عمل تصميمات ، توصيل بالأسماء ، وذلك عن طريق استخدام أجهزه كمبيوتر صغيره
٢. التذكر في ترتيب ما
- ٣- المدى البصري
- ٤- الاستدعاء السمعي المتسلسل (من خلال اختبار داس وآخرون للتتابع، ١٩٧٩)
٥. ذاكرة الأشكال (الموجود في نموذج Graham & Kendall, 1960)

• نتائج الدراسة:

١. أشارت إلي أنه رغم أن كل أفراد العينة تقريبا ضعفاء في مدى الذاكرة السمعية، كان ذوي زملة داون علي وجه الخصوص أكثر ضعفا علي مهمات الذاكرة طويلة المدى التي يتطلب فيها تحديدا للمثيرات، وكذلك في التخزين القصير المدى وعمليات التوظيف السمعي
٢. تم عزل المهام المتطلبه للاختزان و لاسترجاع المفاهيم بسبب وجود صعوبات فيهما ترجع إلي وجود صعوبات لفظية في التعبير عند الأفراد ذوي زملة داون

٤. دراسة Bower, A.; & Hayes, A. (٢٠٠٢):

"قصور الذاكرة قصيرة المدى و زملة داون : دراسة مقارنة"

- هدف الدراسة: تقييم الذاكرة قصيرة المدى عند الأطفال ذوي زملة داون وعند الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الناشئة
- عينه الدراسة: المشاركون في هذه الدراسة ١٣ طفل من ذوي زملة داون (ز.د) ، و ١٣ طفل معاق عقليا من غير ذوي زملة داون ، بدون تحديد للسبب الدقيق للإعاقة والذي من المحتمل أن يعود إلي علم دراسة أسباب الأمراض (الأكثولوجي

(Etiology) . المجموعتين متكافئتين في : العمر الزمني ، ونسبة الذكاء ، والجنس ، والمستوي الاجتماعي

وقد تراوح متوسط نسب الذكاء بين ٤٤,٣ لمجموعه الأطفال ذوي زملة داون ، و٤٨,٣ لمجموعه الأطفال بدون زملة داون ، وتراوح متوسط العمر العقلي لمجموعه الأطفال ذوي زملة داون ٥٥,٢ شهر، و ٦٣,٠١ شهر لمجموعه الأطفال بدون زملة داون، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين في مستوى نسبة الذكاء ، مجموعهم ضابطة متكافئة مع المجموعه التجريبية من راشدين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٥ سنة ، وأعمارهم العقلية بين ٥-٦ سنوات

• أدوات الدراسة:

١- مقياس بينية -الطبعة الرابعة، مع استخدام التعليمات المرشدة ل (Delaney&Hopkins,1987) لتطبيق الاختبار علي ذوي الاحتياجات الخاصة .

• تم استبعاد حالتين من ٢٦ حالة لم تنطبق عليهم شرط مقياس بينية -٤ ، حيث أن أحدهم كان عمرة أقل والأخر كان عمره أكبر من حدود تطبيق المقياس

١- تم التطبيق للبطارية للقياسية لمقياس بينية-٤ [٦ اختبارات] علي ٢٣ طفل من المجموعة (٢٤) ، أما الطفل الباقي فقد طبق عليه ٥ اختبارات فقط لعدم استجابته علي الاختبار الكمي

١- تمت مقارنة العمر مع مستوي القدرات للمشاركين أثناء أدائهم علي الاختبارات

• نتائج الدراسة:

١. وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين في الذاكرة قصيرة المدى علي مقياس بينية-٤ ، وقد ظهر أداء الأطفال ذوي زملة داون (ز.د) متدني بشكل دال علي مهمات الذاكرة قصيرة المدى مقارنة بالمجموعة غير ذوي زملة داون (ز.د) .

٢. وجود فروق دالة بين درجات الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية في كلا المجموعتين، مع وجود درجات منخفضة بشكل دال علي الذاكرة السمعية قصيرة المدى عند مجموعه ذوي زملة داون

٣. أثبتت النتائج أنه رغم ثبوت فعالية تعليمات بينية-٤ للتمييز والتشخيص للمعاقين عقليا ، إلا أن الاختبارات الفرعية للاختبار محدودة القدرة والمدي في قياس الذاكرة قصيرة المدى للأطفال الصغار ذوي زملة داون .

(i) تعليق عام على الدراسات السابقة

من العرض السابق ظهر لنا أنه يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام منظومة التقييم المعرفي مع الفئات الخاصة و غيرهم من العاديين ومع ذوي الاضطرابات السلوكية وغير السلوكية ،كذلك مع مختلف العينات من حيث الجنس أو الجنسية أو الفئة العمرية ،أما بخصوص منظومة التقييم الدينامي فقد وجدت الباحثة العديد من البحوث و الدراسات -غير العربية/علي حد علمها- التي تناولت التقييم الدينامي عند العاديين و ركزت أكثر علي ذوي صعوبات التعلم و ذوي الاحتياجات الخاصة .

وسوف أتناول في التعليق ما يفيد البحث الحالي من نتائج بعض الدراسات و البحوث السابقة التي تم استعراضها في هذا الفصل:

أولاً من الدراسات و البحوث التي تناولت التقييم الدينامي:
أكدت نتائج هذه الدراسات علي:

١. وجود نتائج دالة علي فائدة استخدام التعلم الوسيط في تعديل القابلية المعرفية و كمدد لها من خلال استخدام منحي التقييم الدينامي
٢. وجود نتائج دالة علي استخدام التقييم الدينامي في التفكير المتسلسل
٣. أهميه مفهوم كل من فيجوتسكي (ح.ن.م) و فيرشتين (أداة تقييم إمكانية التعلم)
٤. الاهتمام بدور الميسر في كلا من التعلم الفعال و التقييم حيث انه يفيد في معرفه و إثراء خبرات الطلاب اللفظية و غير اللفظية وكذلك يقلل من الضغوط علي الطالب مما يساعده في إظهار أفضل امكانياته
٥. ضرورة ضبط عملية التقييم و التعلم خاصة للأطفال ذوي زملة داون ،كذلك ضرورة التقييم الفردي و التعامل الفردي معهم ،و إمكانية استخدام النمذجة عند صعوبة التجريد عندهم
٦. أهية استخدام فكرة (ح.ن.م) و (ت.د) للتقليل من قلق الاختبار

ثانياً من الدراسات و البحوث التي تناولت التقييم الدينامي و/أو التقييم التقليدي: أشارت إلي:

١. أن منحي (ت.د) أكثر كفاءة في عكس إمكانية تعلم الطفل عن الاختبارات الاستاتيكية خاصة مع الأطفال الغير راشدين و ذوي صعوبات التعلم
٢. وجود أهيه لاستخدام الإشارات التدريسية الخاصة (الميسر) لاستدعاء المخرجات
٣. مدي الاضطراب في وسائل التقييم في البيئة العربية وعدم قدرتها علي تحقيق الهدف الفعلي منها و هو التوظيف في تحسين الأداء خلال برامج تربوية
٤. أن التقييم الدينامي هو إضافة علي التقليدي و ليس ضدا له

رابعاً: من الدراسات و البحوث التي تناولت منظومة التقييم المعرفي:

١. أظهرت كفاءة استخدام النموذج في التشخيص و التقييم ، حيث ظهر تباين واضح للأداء بين من لديهم تلف في المخ عل عمليتي التخطيط و الانتباه-كما يري لوريا أن عملية التخطيط تتأثر باصابه الفصوص الأمامية من المخ -أنظر لوريا-نبرا سكا
٢. أظهرت تشخيصاً فارقاً بين من يعانون من اضطراب في الانتباه و كذلك النشاط الزائد كذلك في حالات الاضطرابات الانفعالية كالانفعالية
٣. أظهرت اختلافاً في التمييز بين من يعانون من سلوك مضطرب يؤدي إلى نقص الكفاءة علي الاختبارات ومن يعانون من ظاهره مرضيه - كالإصابات المخية مثلاً-
٤. كذلك أظهرت تشخيصاً فارقاً جيداً بين من يملك إمكانات ومن لا يملك حتى قدرات على جميع محاور الاختبارات الفرعية للبطارية المعرفية
٥. لا تتفق الباحثة تماماً مع نتائج دراسة دراسة Naglieri, J.A & Gutentag, S. (١٩٩٩): "أداء الأطفال ذوي التلف الدماغى الرضى^{١٧} علي منظومة التقدير المعرفي" حيث تتأثر العمليات المعرفية عند أصحابه التلف الدماغى الرضى بمكان حدوث الصدمة أكثر من كونه يؤثر في الانتباه مثلاً ، وبمعنى آخر فمكان حدوث الصدمة هو المحدد الوحيد لنوع العمليات المعرفية التي ستتأثر بالصدمة فمثلاً لو حدثت الصدمة في الفص الصدغى أو الجدارى والقفوي من المخ فمن المؤكد أن ذلك سيؤثر بشكل

17 الرضى traumatic يطلق علي الإصابة التي تحدث للفرد بسبب حادث ما ويوصف بها خاصة التلف الدماغى الناشئ عن الحوادث أو الارتطامات.

مختلف تماما عن حدوث الصدمة نفسها في التكوين الشبكي أو حدوث الصدمة في القشرة المخية ،وبوجه عام ولأن التخطيط هو عمده التفكير فلا بد وعلي كل الأحوال سيتأثر بحدوث مشكله في أحد العمليات الأخرى .

سادسا : من الدراسات و البحوث التي تناولت السلوك الاندفاعي:

١. أظهرت أن السلوك الاندفاعي له تأثير سالب على الأداء سواء علي الاختبارات أو علي التحصيل أو في الحياه العامة
٢. أظهرت الأبحاث ضرورة وفائدة استخدام التقييم المعرفي و منحني التقييم الدينامي مع ذوي الاحتياجات الخاصة لما يعانون منة من قصور في بعض الوظائف المعرفية ومن نقص الكفاءة و /أو نقص القدرة و نقص الإثراء و التعرض لمثيرات -خاصة في المجتمع العربي الذي ما زالت فيه النظرة متدنية لهم- وبناء علي الخلفيات النظرية والدراسات السابقة انبثقت تساؤلات للدراسة الحالية كالآتي:

فروض الدراسة الحالية:

١. "هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينة الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي ،مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:
 - المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
 - المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
 - المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة
٢. "هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنه بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-
 - المستوي الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
 - المستوي الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
 - المستوي الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٣. هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي

زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، ذوي سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوى الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

٤. " هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجة الاستفادة من القياس التفاعلي الدينامي كما تظهر في :

- المستوى الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجة العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجة المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- عينه الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأسلوب الإحصائي

١. مقدمة :- يتضمن هذا الفصل وصفا للعينة المستخدمة في الدراسة والأدوات التي تم تطبيقها علي أفراد العينة، والأسلوب الإحصائي الذي اتبعته الباحثة في معالجة البيانات ، وكذلك خطوات البحث وإجراءاته ، وسوف نتعرض لكل من هذه النواحي بشيء من التفصيل .

٢. عينة الدراسة :-

شملت عينة الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من (٧-٢٠) سنة وتتراوح نسب ذكاؤهم بين (٥٠-٧٥) علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة) ومنها (٢٢ ذكور و ٨ إناث) جميعهم يدرسون بأحد المدارس الحكومية الخاصة بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وقد تم تحديد مدرسة مدينة نصر للتربية الفكرية بناء علي أن غالبية العاملين بها من الأخصائيين النفسيين و المعلمين و بالأخصائيين الاجتماعيين هم من المتخصصين في مجال التربية الخاصة . مما يجعلهم أكثر وعيا واستبصارا عند سؤالهم عما يخص سلوكيات الأطفال .
وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للحصول علي عينة الدراسة ، وذلك

باستخدام محكين أساسيين :

أولا الإعاقة العقلية :-

حيث تتراوح نسب ذكاؤهم بين (٥٠-٧٥) علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)

ثانيا السلوك الاندفاعي :-

١. تم تصميم (قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين عقليا

القابلين للتعلم) و القائمة تشمل علي :-

أ) استمارة ملاحظة خاصة بالأخصائي النفسي ب) استمارة ملاحظة خاصة بالمعلم /المعلمة

ج) استمارة ملاحظة خاصة بالأم /ولي الأمر د) استمارة ملاحظة خاصة بالأخصائي الاجتماعي

٢. وطبقت الاستمارة علي تلاميذ المدرسة لإختيار عينة البحث (معاقون عقليا قابلون للتعلم ذوي سلوك إندفاعي) ، وقد كان هذا الاختيار علي ضوء إجماع ثلاثة

علي الأقل من (بالأخصائي النفسي-المعلم- ولي الأمر -الأخصائي الاجتماعي) علي أن هذا الطفل يقوم بغالبية تلك السلوكيات الموجودة ، وقد لاحظت الباحثة الاتفاق بين أراء كلا من الأخصائي النفسي و المعلم و بالأخصائي الاجتماعي في الغالب دون ولي الأمر وترجح الباحثة أن السبب يعود إما لإنكار الوالدين، وكذلك لعدم تخصص الوالدين مما يجعل استبصارهما بسلوكيات الطفل أقل من الأخصائي النفسي والمعلم وبالأخصائي الاجتماعي .

٣. وبناء علي الاتفاق بين ثلاثة علي الأقل ممن يتعاملون مع الطفل علي أنه يقوم بغالبية تلك السلوكيات تم انتقاء عينه للدراسة وقوامها ٣٠ طفل وطفلة من مجتمع الدراسة وهو مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر ، والجدول التالي يوضح وصف العينة :

م	مجموعه	العدد الكلي	ذكور	إناث	السن	المستوي الاجتماعي الاقتصادي	وجود العيوب الجسمية
١	تجريبية	١٤	١٢	٢	١٠,١٠-٢٠,٤	متوسط	يوجد عيوب
٢	ضابطة	١٦	١٠	٦	٩,٦-١٨,٧	متوسط	يوجد عيوب

جدول (١-٤) وصف العينة

٣. أدوات الدراسة:-

وتنقسم أدوات الدراسة في الدراسة الحالية لنوعين من الأدوات:

أولاً: قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيًا القابلين

للتعلم (انظر الملحق رقم ١)

مر إعداد هذه القائمة بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:-

١. قامت الباحثة بإجراء مسح للمقاييس والاستبانات التي تتعلق بالاندفاعية أو السلوك الاندفاعي^١، وذلك بهدف التعرف علي النواحي الفنية لبناء المقاييس وتحديد الأبعاد التي تركز عليها هذه المقاييس مثل :-

^١ تقدم الباحثة بالشكر إلي الأستاذ الدكتور/ رفيق حاتم -أستاذ الطب النفسي -فرنسا ،لما أمد الباحثة به من اختبارات باللغة الفرنسية تخص اضطراب نقص الانتباه -النشاط الزائد ، مما أفاد الباحثة في تصميمها للاستبانة الحالية .

أ. الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ١٩٩٤ (DSM-4) حيث يضع محكات تشخيصية ووصف لأعراض أساسية لاضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد واصفا الاندفاعية كعرض مصاحب للنشاط المفرط ومحددا أعراض الاندفاعية في ٣ أبعاد :- ١- في المنزل ٢- في المدرسة ٣- في العلاقات الاجتماعية . وقد استفادت الباحثة في البحث الحالي من عبارات المحكات التشخيصية و الأعراض في صياغة عبارات القائمة الحالية بما يتلاءم مع ظروف البحث الحالي

ب. مقياس أيزنك للسلوك الاندفاعي إعداد رشيدة رمضان (١٩٩٠) ويهدف لمعرفة الجوانب الخاصة بسلوك المفحوص في بعض المواقف كحالة داله علي السلوك الاندفاعي. وقد استفادت الباحثة ببعض عبارات المقياس بعد تعديلها للتناسب مع التطبيق علي الأشخاص المحيطين بالطفل المعاق ذهنيا القابل للتعلم.

ج. مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم إعداد محمود عوض الله وأحمد عواد (١٩٩٤) ويهدف لمعرفة بعض المشكلات السلوكية الشائعة التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتميزون بها مقارنة بأقرانهم غير ذوي صعوبات التعلم من العاديين ،كما يري واضعوا الأداة أنها أداة تصنيفية لذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي . وأبعاد المقياس هي : ١- قصور الانتباه ٢- النشاط الزائد

٣- الاندفاعية ٤- التذبذب الانفعالي ٥- سوء التوافق الاجتماعي. وقد استفادت الباحثة في الدراسة الحالية ببعض عبارات المقياس بعد تعديلها بما يتناسب مع طبيعة العينة الحالية.

د. قائمة تحديد القصور في منطقة اللحاء القبلجبهى Prefrontal cortex checklist إعداد دانيال أمين (١٩٩٨) Daniel Amen ،وتهدف القائمة لمعرفة مؤشرات وجود مشكلات في اللحاء القبلجبهى عند المفحوص . وقد استفادت الباحثة في البحث الحالي ببعض عبارات القائمة بعد تعديلها بما يتناسب مع طبيعة العينة الحالية

ز. استبانته تشخيص حالات "فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية" لدي عينه من الأطفال (استبانته الأسرة و المدرسة) إعداد فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٩) ،وتهدف الاستبانته لمعرفة مدى معاناة الطفل من فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع في السلوك . وقد استخدم واضع الاستبانته صورته للمعلم وأخري للأبوين للمقارنه والكشف عن وجود علاقة متبادلة بين الدرجات . وقد وضع مصمم المقياس أبعادا ثلاثة للاستبانته :

- ح. ١- البيانات الأولية : ١- بيانات عامه ٢- معلومات عن الأسرة
- ٣- معلومات عن ظروف الحمل و الولادة ٤- نمو الطفل بعد الولادة ٥ - صحة الطفل ٦ - المستوى الأكاديمي والعقلي ،
- ٢- وأبعاد الاستبانته الخاصة بالمعلم تتكون من : ١- أعراض ضعف الإنتباه لدي الطفل ٢- أعراض فرط الحركة ٣- أعراض الإندفاعية ،
- ٣- وأبعاد الاستبانته الخاصة بالأبوين تتكون من :-
- ١- أعراض ضعف الانتباه لدي الطفل ٢- أعراض فرط الحركة
- ٣- أعراض الاندفاعية ، وقد استفادت الباحثة بالعديد من عبارات المقياس في استبانته للمعلم وكذلك استبانته ولي الأمر عند تصميمها كذلك استفادت من البيانات الأولية بالمقياس .وذلك علي بعد الاندفاعية.حسب عينه الدراسة الحالية.
- ٢) من خلال الإطار النظري و الدراسات السابقة تم صياغة أبعاد قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم وقد تكونت من ٤ صور :
- ١- صورة خاصة بالأخصائي النفسي (وتشمل ١٧ عبارة)
- ٢- صورة خاصة بالأم / ولي الأمر (وتشمل ٢٠ عبارة)
- ٣- صورة خاصة بالمعلم /المعلمة (وتشمل ٢٠ عبارة)
- حيث إنقسم التدرج في الاستبانات الثلاثة إلى:

- ١- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك من خلال تقسيم ليكرت الخماسي (كثير جدا، كثير ، قليلا ، نادرا جدا ، إطلاقا) ٢- تكرار حدوث السلوك : (طول الوقت ، في أوقات معينة، في موقف ما)

٣- كذلك تم ترك خانة فارغة لتحديد الملاحظات التي يراها مالى الاستبانة حول سلوك الطفل لم ترد في الأسئلة السابقة . (أنظر الملاحق) .

٤- صورة خاصة بالأخصائي الاجتماعي (وقد كانت الصورة الأولية للمقياس عبارة عن ١٦ عبارة ،ولكن نظرا لرفض الأخصائية الاجتماعية الإجابة علي تلك المقياس لأنها تري أن المقاييس من عمل الأخصائي النفسي فقط ، قامت الباحثة بتعديل الاستبانة الخاصة بالأخصائي الاجتماعي لتشمل علي أربعة أسئلة مفتوحة ، لم تجب منها الأخصائية الاجتماعية الا علي ثلاثة فقط وأصرت علي عدم الإجابة علي السؤال "هل تتفق ملاحظتك الفعلية مع درجات الطفل علي الاختبارات النفسية ، التحصيلية ، الذكاء")

• إجراءات تطبيق الاستبانة :

أ : في البداية طلبت الباحثة من الأخصائية النفسية تحديد أسماء الطلاب الذين يوصفون بأن سلوكهم غير ملائم من خلال ملاحظة الأخصائية النفسية أو من خلال شكوي المعلم من سلوكياتهم سواء في الفصل الدراسي (علي المستوي الأكاديمي/التحصيلي) أو في النشاطات المختلفة التي يؤدونها داخل المدرسة وخارجها ، كذلك الذين يصفهم أولياء أمورهم بأن ذوي سلوكيات مشكلة في المنزل ،وقد حددت الأخصائية النفسية للباحثة ٢٧ اسما لتلاميذ يتصف سلوكهم بالسلوك غير اللائق في الفصل الدراسي وفي المنزل ،ومن خلال اطلاع الباحثة علي ملف دراسة الحالة لكل طالب والذي تقوم الأخصائية النفسية بإعداده ، وكذلك سؤال الأخصائية النفسية عن شكل وطبيعة السلوك المشكل لدي هؤلاء التلاميذ تم استبعاد ٩ تلاميذ لا يعبر ما وصفته الأخصائية النفسية من سلوكياتهم عن سلوك إندفاعي ولا حتى عن نشاط زائد أو اضطراب في الانتباه ، لكنه في الغالب يعبر عن تأخر شديد في النمو أو عن إعاقة التوحد "Autism" ، لذا رأت الباحثة استبعاد هؤلاء التلاميذ التسعة وتطبيق استبانة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي (إعداد الباحثة) بصورة فردية، وذلك بأن طلبت الباحثة من (الأخصائي النفسي ،المعلم ، الأخصائي الاجتماعي)الإجابة علي أسئلة الاستبانة وذلك لعينه قوامها (٨ تلميذ وتلميذة)

ب : أما بخصوص الاستبانة الخاصة بالأم فقد رأت الباحثة أن أفضل الطرق لتطبيقها هو إجراء مقابلة شخصية مع أمهات التلاميذ الثماني عشرة بصورة فردية، وذلك بهدف الحصول علي أدق الاستجابات، خاصة وأن غالبية الأمهات لهن بعض الميكانزمات الدفاعية تجاه وصم أبنائهن بالإعاقة .

(١) إجراءات الإجابة علي الاستبانة : اتبعت طريقة ليكرت حيث يختار المفحوص بين (كثير جدا، كثيرا ، قليلا ، نادرا جدا ، إطلاقا) لتحديد درجه حدوث أو عدم حدوث السلوك، تكرار حدوث السلوك : (طول الوقت ، في أوقات معينة، في موقف ما) ، كذلك تم ترك خانة فارغة لتحديد الملاحظات التي يراها مالى الاستبانة حول سلوك الطفل لم ترد في الأسئلة السابقة وذلك في الاستبانات الخاصة بكل من (الاختصاصي النفسي ، الأم، المعلم) أما بخصوص الاستبانة الخاصة بالأخصائية الاجتماعية فقد حدد لها أربعة أسئلة مفتوحة وطلبت الباحثة منها الإجابة عليها .

(٢) وقد تمكنت الباحثة فعليا من التطبيق علي ١٤ تلميذ فقط من العينة المقترحة والتي كان عددها (ن=١٨) حيث لم تتمكن من مقابلة ولي الأمر لواحدة منهم وانقطاع ثلاثة عن الدراسة نهائيا من الأربعة تلاميذ لأسباب ترجع إلى ظروف أسرية وصحية خاصة بهم . لذلك رأت الباحثة أن تكفي بعدد (ن=١٤) للتحقق من الصدق والثبات .

(٣) تصحيح الاستبانة :

جدول (٢/٤) يوضح طريقة تصحيح إجابات الاستبانات الخاصة بكلا من (الاختصاصي النفسي ، الأم، المعلم) فيما يخص شدة الاستجابة:

إطلاقا	نادرا جدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا
١	٢	٣	٤	٥

جدول (٣-٤) يوضح طريقة تصحيح إجابات الجزء الخاص بتكرار الاستجابة :-

في موقف ما	في أوقات معينة	طول الوقت
٦	٧	٨

- أما بخصوص الاستبانة الخاصة بالاختصاصية الاجتماعية فقد تم تصنيف الاجابات التي أجابتها الأخصائية الاجتماعية إلى مستويات مختلفة وتم وضع محكات لتصحيحها تبعا للجدول الآتية :

جدول (٤-٤) تصحيح السؤال الأول

متغيب	متقهم	كثير الشكوى من الغير	مشاغب
١	٢	٣	٤

جدول (٤-٥) تصحيح السؤال الثاني

تم توجيهه	تم التعامل معه بشكل عادي
٢	١

جدول (٤ - ٦) تصحيح السؤال الثالث

لا يتحسن	يتحسن ويعود	يتحسن بعد مجهود كبير	يتحسن مباشرة
٤	٣	٢	١

- وبذلك أخذت الاستبانة صورتها النهائية وأصبحت معدة للتحقق من صدقها وثباتها

(٤) صدق الاستبانة : تختلف المقاييس في مستويات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك الصفة التي تهدف إلى قياسها ، فالمقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه (فؤاد البهي السيد ، ١٩٨٦ ، ٥٤٩)

أولا صدق المنطقي أو صدق المضمون : تؤكد رمزية الغريب (١٩٧٧) أن الصدق المنطقي " من أنواع الصدق الفردية أو اللازمه في تصميم الاختبارات ، وهو من الخطوات الأولى حيث يبدأ مصمم الاختبار بتحديد السمة أو الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا ، ثم تحليل موضوع الاختبار أو الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا ، ثم تحليل موضوع الاختبار تحليلا شاملا يؤدي إلى تبين أقسامه وترتيبها حسب أهميتها ، ثم تحديد الأوزان الخاصة بكل قسم وذلك تمهيدا

لوضع مفردات الاختبار بحيث تتفق في العدد مع هذا الوزن..... فالصدق المنطقي إذن يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته ومادته ،..... والاختبار الصادق منطقيا هو الاختبار الذي يمثل تمثيلا سليما الميادين المراد دراستها." (رمزية الغريب: ٦٨١، ١٩٧٧) ونظرا لمنطقية عبارات الاستبانة الحالية حيث أنها - كما هو موضح بخطوات البناء لها - تم اختيار عباراتها من أكثر من مصدر مثل (DSM-4) ، فتري الباحثة أن ذلك يؤكد علي الصدق المنطقي للاستبانة.

• كذلك تم حساب الاتساق الداخلي Internal consistency (التجانس)

(الداخلي) للتأكد من صدق المفردات من خلال حساب معاملات ارتباطها بالميزان الداخلي الذي اشتمل على المقياس ، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة كما بالجدول :

الأبعاد	الأخصائي النفسي	المعلم	الأباء	الأخصائي الاجتماعي
الأخصائي النفسي				
المعلم	٠,٤٥٩			
الأباء	٠,٣٩٩	٠,٣٦٠		
الأخصائي الاجتماعي	٠,٣٣٤	٠,٣٦٢	٠,٥٨٦	

جدول (٤-٧) يوضح معاملات الارتباط الداخلية لأبعاد استبانة قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم

* يتضح من الجدول السابق أن قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم تتمتع باتساق داخلي مرتفع نسبيا.

٥) ثبات الاستبانة : هناك العديد من طرق حساب الثبات ، والتي يعد من أشهرها اعاده التطبيق و التجزئة النصفية ، ونظرا لطبيعة الاستبانة الحالية حيث يقوم أكثر من فرد بالتقدير لسلوك الطفل ، وكذلك ضرورة الحصول علي مجموع ومتوسط للدرجة ، ونظرا لأنه من المقاييس العديدة والمتطابقة البنود ^٢ ، لذا

^٢ يلاحظ في مثل هذا النوع من المقاييس أن الثبات النهائي يكون أعلى من متوسط الارتباطات ، فإضافة بنود متعددة لبعضها البعض يؤدي لتلاشي الأخطاء في كل واحد منها ، لذا يفضل استخدام معامل ألفا لقياس الاتساق الداخلي عن

استخدمت الباحثة معامل ألفا لكونباخ Cronbach's alpha لحساب الاتساق الداخلي، وكانت نتائج الثبات للاستبانة كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (٤-٨) يوضح نتائج حساب معامل ألفا لحساب الاتساق الداخلي لاستبانة قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم

عدد الحالات	مجموع عدد المفردات	معامل ألفا
ن=١٤	ن=١١٧	٠,٩

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام معامل ألفا أعطي معاملا مرضيا - خاصة وأن الاستبانة تعتمد علي الآراء، والآراء أكثر عرضه للتغير .
ومما سبق يتضح صدق وثبات الاستبانة مما يتيح للباحث تطبيقها لانتقاء عينه الدراسة

• هذا وعلى ضوء ما سبق فقد تحددت عينة الدراسة كالآتي :-

العينة متجانسة تقريبا من حيث المستوي الاجتماعي و الاقتصادي - جميعهم من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية الحكومية بمدينة نصر - وجميعهم من سكان مدينة نصر ومصر الجديدة .

وقد تم تقسيم عينة الدراسة بعد تطبيق استبانة السلوك الاندفاعي علي (الاختصاصية النفسية،المعلم، الأم ، الاختصاصية الاجتماعية) كالآتي :

مجموعه تجريبية قوامها (ن=١٤ تلميذ وتلميذة [٢ اولد و بنتين]) معاقين عقليا ذوي سلوك اندفاعي ، حيث تم تقسيم عينه ذوي السلوك الاندفاعي إلى [٦معاقين عقليا ذوي زمله داون (٥ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢ اسنه و ٨ شهور إلي ٢٠ اسنه و ٤ شهور) وقت تطبيق الاختبار ، وتتراوح نسب ذكاهم بين (٥٠ - ٥٦ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية

طريق استخدام البرنامج الفرعي لصاب الثبات في الحزمه الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). (محمد الصبوة: ١١٠، ١٩٩٩-١١٥)

النفسية بالمدرسة)، و ٨ معاقين عقليا بدون زملة داون (٧ أولاد ،وبنت) و تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠ سنوات و ١٠ شهور ،إلي ١٩ سنة و ٥ شهور وقت تطبيق الاختبار) ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠ - ٦٩ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

مجموعة ضابطة : وقد تم اختيار أفراد المجموعة الضابطة من طلاب المدرسة الذين لم يتم تحديدهم كنزوي سلوك اندفاعي - ولم يحددوا كنزوي اضطرابات سلوكية - وذلك بالاختيار العشوائي من أسماء الطلاب المقيدون في سجلات المدرسة ، قوم العينة (ن=٦ تلميذ وتلميذة [١٠ أولاد ، و ٦ بنات]) معاقين عقليا بدون سلوك اندفاعي، حيث تم تقسيمهم إلي [٧ معاقين عقليا ذوي زملة داون (٦ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ سنوات و ٦ شهور إلي ١٥ سنة و ٥ شهور-وقت تطبيق الاختبار) وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠ - ٦٠ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و ٩ معاقين عقليا بدون زملة داون (٤ أولاد ،و ٥ بنات) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢ سنة و ٥ شهور إلي ١٨ سنة و ٧ شهور) و تتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠ - ٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة).

ثانيا الأداة الرئيسية وتشمل:-

بطارية اختبار منظومة التقويم المعرفي (م.ت.م) Cognitive Assessment System(CAS)

أعد المنظومة كلا من (ج.داس ،جاك نجليري [١٩٩٧] Das,J,&Naglieri,J) وهي بطارية اختبارية فردية ، وقد أعدها بهدف تقييم العمليات المعرفية للأطفال من سن (٥-١٧ سنة،عمر زمني)- بهدف تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الأطفال سواء علي مستوي (الأداء المدرسي و التعلم ،أو تصنيف الأفراد من ذوي صعوبات التعلم ،أو قصور الانتباه ،

أو الاعاقة العقلية ،أو الموهوبين)،وتقوم علي فكرة مفادها وجود تكامل بين القياس السيكميومتري و نظريات العمليات المعرفية ، حيث يجمع داس في هذه النظرية بين منحي معالجة المعلومات ،الذي يسعى إلي تحديد مجموعة من العمليات

المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذي يسعى إلى ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية - العصبية الخاصة بالسلوك ، وتعتبر أبحاث لوريا Luria في مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من داس-نجليري نظريتهم و أعمالهما ، ونلاحظ أن لوريا في تناوله للمخ في مجال علم النفس العصبي يختلف في نظريته الشاملة للسلوك الظاهر ووظائف هذا السلوك حيث ربطه بالجهاز العصبي و المخ ولم يتشابه مع من اهتموا فقط بدراسة اللغة و الذاكرة و ربط ذلك بالمخ . (Das, et. al, 1997)

مواد بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي (م.ت.م) : (كتيب التعليمات ، كراسة التصحيح و تسجيل الاجابات ،كتاب الاختبارات الخاص بالعمليات الأربعة)،وتلك المواد غير مرتبطة بعوامل ثقافية أو إجتماعية

أبعاد بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي (م.ت.م) : تحدد المنظومة أربعة عمليات معرفية أساسية (التخطيط ، الانتباه، التآني ، التابع [ت.ا.ت.ت] {PASS} (Planing, Attention, Simulatenity, & Succession) . حيث تحتوي علي اختبارات أساسية (وهي عبارة عن اختبارين فرعيين علي كل عملية قياسية مثال : في عملية التخطيط : اختبار مضاهاه الأرقام ، واختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية)،وهكذا علي كل عملية . هذا بالإضافة إلى اختبارات قياسية وتشمل (كل الاختبارات المتضمنة في البطارية للعمليات المعرفية الأربعة) ،وبذلك يكون عدد الاختبارات في البطارية الأساسية ثمانية وفي البطارية القياسية اثني عشر . وتعطي الاختبارات الفرعية درجة بمتوسط (١٠) وانحراف معياري (٣) وكل المقاييس المتجمعة تعطي درجات متوسطها (١٠٠) وانحرافها المعياري (١٥) (Das, et. al, 1997)

تقنين الاختبار في البيئة الأمريكية : تم تقنين اختبارات المنظومة من خلال تطبيقها علي عينة عشوائية،شملت قطاعات وعينات مختلفة من المجتمع الأمريكي حيث شمل عينات من التعليم العام والتربية الخاصة،وقد كان المجموع الكلي لمن طبق عليهم المقياس في عينة التقنين ٣,٧٠٢،وفي العينة المعيارية ٢,٢٠٠ بالإضافة

إلى ٨٧٢ اشتركوا في دراسة الثبات و الصدق ،وقد اختيرت العينه وفق اعتبارات ومتغيرات :

(١) العمر الزمني :من ٥سنوات إلي ١٧ سنه و ١١ شهر.

(٢) الجنس: ذكور وإناث

(٣) الأصول العرقية : نظرا لتحرر الاختبار من الأصول العرقية والثقافية ،فقد طبق علي عينات ذوي أصول أفريقية،وأوربية،وآسيوية ،وغيرهم سواء من الملونين أو البيض.

(٤) مستوي تعليم الوالدين : شملت العينات أبناء لأباء ذوي تعليم عالي"كليات وما يعادلها"، و ذوي تعليم أقل من المدارس العليا ، وخريجي مدارس فنية

(٥) شمل تطبيق الاختبار عينات من مدارس "التعليم العام-التربية الخاصة-ذوي صعوبات التعلم-الاعاقة العقلية-اضطرابات اللغة والكلام- المضطربين انفعاليا-تلف المخ- الصم- اضطراب الانتباه/النشاط الزائد-المتفوقين والموهوبين" (Naglieri&Das,1997,27-43) (لمن الديب:٢٠٠١، ٩٧-٩٨)

(٦) حساب الثبات : استخدم المؤلفون طريقتين لحساب الثبات :

١ . الثبات باستخدام التجزئة النصفية Split – half method وذلك لعمليات التخطيط و الانتباه واختبار معدل سرعة الكلام (اختبار فرعي في عملية النتائج) ، لأن هذه الاختبارات تتضمن حساب الزمن . وقد تم حساب معاملات الثبات للدرجة المعيارية للمقياس الكلي و البطارية الأساسية باستخدام معادلة التوافق الخطي وحساب متوسط معاملات الثبات لمجموعة التقنين باستخدام معادلة فيشر ، وقد أشارت النتائج إلي وجود اتساق داخلي بين المقياس الكلي والعمليات الأربعة الفرعية في البطارية القياسية . حيث تراوحت معاملات الثبات للمقياس الكلي(٠,٩٥-٠,٩٧) ومتوسط معاملات الثبات للبطارية القياسية (٠,٨٨،التخطيط ،٠,٨٨،للانتباه ، ٠,٩٣، للتاني ، ٠,٩٣،للتابع) أما البطارية الأساسية فقد أكدت النتائج ارتفاع معاملات الثبات حيث تراوحت علي المقياس الكلي ما بين (٠,٨٥-٠,٩٠)،بمتوسط ٠,٨٧، ومتوسط معاملات الثبات للبطارية الأساسية (٠,٨٥،للتخطيط، ٠,٨٤ ،للتنباه، ٠,٩٠،

للتآني ، ٠,٩٠ (للتتابع) كذلك وصلت قيم معاملات الثبات للاختبارات الفرعية (٠,٧٥-٠,٨٩) بمتوسط ٠,٨٢.

٢. طريقة إعادة الاختبار **Test-retest stability**: تم إعادة تطبيق الاختبار علي عينة قوامها ٢١٥ طفل من أفراد عينه الثنتين تراوحت أعمار أفرادها بين (٥-١٧ سنة) حيث طبق الاختبار علي المجموعة بفارق زمن ٩-٧٣ يوم بمتوسط ٢١ يوم من (٥-١٧ سنة) وقد شملت ٣% إناث و ٤٧% ذكور، وقد توصلت النتائج إلى ثبات بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي حيث أن النتائج لم تظهر تبايناً كبيراً في الدرجات بين التطبيق الأول و الثاني ، وقد ظهر الفارق لصالح التطبيق الثاني للبطارية القياسية الكلية (٤ درجات للتخطيط ، ٦ للانتباه ، ٥ للتآني ، ٥ للتابع)، و بالنسبة للبطارية الأساسية فقد ظهرت حدود التباين عن التطبيق الأول (حوالي ٣ درجات للتخطيط ، ٥ للانتباه ، ٤ للتآني ، ٢ للتابع) وكان متوسط معامل الثبات الكلي علي كل المراحل العمرية ٠,٧٣ للاختبارات الفرعية ، ٠,٨٢ لكل من البطارية الأساسية و الكلية.

(Das,et,al:1997,42-45)

٧) **حساب الصدق Validity**: استخدم المؤلفون ثلاثة طرق لحساب الصدق :

- صدق المحتوي content validity
- الصدق البنائي construct validity
- صدق المحك criterion- related validity

أولاً : صدق المحتوى: صمم مؤلفو بطارية اختبارات منظومة التقويم المعرفي مهاماً تمثل الاختبارات الفرعية للاختبار في مراحله التجريبية ،حتى توصلوا للاختبار الحالي باختباره و مهامه الفرعية التي تظهر العمليات المعرفية لنموذج (ت.ا.ت.ت) (PASS) و القائمة علي أساس نظري قوي يعكس المحتوي النظري الذي أعد لقياسه .

ثانياً :الصدق البنائي: تم تطبيق الاختبار علي عينه ذات مدي عمري واسع يتراوح بين (٥-١٧ سنة) ، وبناء علي التدرج في الدرجات تبعاً للمراحل العمرية المختلفة ،استخدمت ثلاثة طرق لقياس صدق البطارية علي مستوي الصدق البنائي :

• ارتفاع الدرجات بتقدم العمر: ويدل الارتفاع في متوسط الدرجات كلما تقدم المفحوصون في العمر الزمني علي صدق البطارية ، وكذلك اختلاف نوع المهام المقدمة والتي تختلف أيضا بالتقدم في العمر الزمني . وذلك باستثناء اختبار معدل سرعة الكلام والذي يطبق علي فئة عمرية (٥-٧ سنوات)

الارتباطات بين الاختبارات الفرعية للمنظومة و عمليات (ت.ا.ت.ت) (PASS)

حيث يتم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية التي تقيس نفس العملية المعرفية الواحدة و ذلك باستخدام معادلة فيشر لتحديد متوسط الارتباطات للتمييز بين المراحل العمرية (٥-٧) (٨-١٧) ، فمثلا معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لعملية التخطيط (اختبار مضاماة الأرقام-اختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية - اختبار التخطيط- التوصيل) ، وقد أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الارتباط للاختبارات الفرعية التي تشترك في قياس عملية معرفية واحدة ، وتقل معاملات الارتباط مع العمليات الأخرى ، فقد مثلت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لعملية التخطيط دلالة قوة ، بينما مثلت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتخطيط مع الاختبارات الفرعية للانتباه دلالة ضعف

التحليل العاملي التوكيدي: يعتبر من أهم وسائل تحديد الصدق المحكي حيث يحدد بنية الاختبارات الفرعية التي تقيس العمليات المعرفية . ويقوم علي تحليل العلاقات بين البيانات الامبيريقية التي تتمثل في معاملات الارتباط . فيقوم بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل اختبار و الاختبارات الأخرى المطبقة علي نفس العينة من المفحوصين . وتم تقسيم عينة النقتين إلي ٤ مراحل عمرية : (٥-٧ سنوات) ، ومن (٨-١٠ سنوات) ومن (١١-١٣ سنة) ومن (١٤-١٧ سنة) ثم استخدم التحليل العاملي في معالجة بيانات العينات . وأظهرت النتائج وجود ارتباطات دلالة بين الاختبارات الفرعية التي تقيس نفس العملية المعرفية .

ثالثا الصدق المحكي: تم قياسه من خلال التأكد من كفاءة المنظومة في التنبؤ و التشخيص ، من خلال الدراسات التي تناولت كلا من :

١. العلاقة بين اختبارات التحصيل و اختبارات الذكاء التقليدية و مقياس تقدير العمليات المعرفية

٢. إمكانية استخدام المفحوص للاستراتيجيات ومدى وجود علاقة بين تلك الاستراتيجيات المستخدمة و الدرجة التي يحصل عليها من الاختبار الفرعي - للتخطيط .

٣. القدرة التشخيصية الفارقة بين ذوي الاحتياجات الخاصة مثل (ذوي اضطرابات الانتباه- الاعاقة العقلية - صعوبات التعلم- تلف المخ) وبين غير ذوي الاحتياجات الخاصة (Naglieri, J.A. & Das, J.P.: 1997, pp50-60)

٤. القدرة التمييزية العالية بين الأفراد ذوي الاعاقة العقلية و ذوي زملة داون

وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي في التأكد من صدق

بطارية التقدير المعرفي (ت ا ت ت) مثل :

١. دراسة جاك نجليري. Naglieri, Jack A (ابريل ٢٠٠١) فهم الذكاء، الموهبة، والإبداع باستخدام نظرية (ت ا ت ت)

٢. دراسة داس Das, J.P. (١٩٩٥) الانحدار المعرفي الناجم عن التقدم في العمر عند الأفراد ذوي زملة داون

٣. دراسة Naglieri, Jack A. & Brader J. (١٩٩٣) "استخدام التحليل العاملي التوكيدي لمهام العمليات المعرفية للتخطيط، الانتباه، التأني، والنتابع علي عينة من أطفال الحضنة.

٤. دراسة Naglieri, Jack A. & Brader J. (١٩٩٢) " القدرة التمييزية لنموذج (PASS) بين العاديين وذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد "

٥. دراسة Vicki; Schwean (١٩٩٢) "العمليات المعرفية والذكاء عند الأطفال ذوي اضطراب الانتباه/ النشاط الزائد"

٦. دراسة دراسة نجليري Naglieri, Jack A & Das, J.P. (١٩٩١) "استخدام التحليل العاملي التوكيدي confirmatory لمهام العمليات المعرفية للتخطيط، الانتباه، التأني، والنتابع "

٨) حساب الصدق و الثبات علي العينة المصرية لمنظومة التقدير المعرفي

(م ت م) :-

أولاً: صدق المنظومة: يظهر صدق المنظومة من خلال ما أثبتته مؤلفوها من كونها صادقة . و الصدق يعني أنها تستطيع أن تقيس ما وضعت لقياسة . وهذا توفر من خلال الدراسات التي اختبرت الصدق خاصة التي أكدت علي الصدق المحكي للمنظومة . كذلك أكدت نتائج دراسة كلا من أيمن الديب (٢٠٠١) ودراسة رشا محمد (٢٠٠٢) علي صدق المنظومة . حيث استطاعت التنبؤ بالأداء المدرسي من خلال اختبار للتحويل و المقارنة بين الاختبارات التقليدية "بنية الصورة الرابعة - والسلوك التكيفي" ونتائج منظومة التقدير المعرفي . وكذلك القدرة التنبؤية لما تظهره العلاقة بين المنظومة و التحصيل الدراسي .

كذلك أكدت نتائج الدراسة الحالية علي القدرة التشخيصية الفارقة بين الأفراد ذوي الاعاقة الذهنية و صعوبات التعلم و تلف المخ.

ثانياً: ثبات المنظومة :

- تم حساب الثبات للمنظومة في دراسة أيمن الديب (٢٠٠١) حيث أعاد تطبيق المقياس علي العينة بعد ٤٥ يوم من التطبيق الأول ، وكانت نتائج معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ مما يوضح ثبات المقياس .
- وكذلك تم حساب الثبات للمنظومة في دراسة رشا محمد (٢٠٠٢) حيث أعادت التطبيق علي العينة بعد ٢٢ يوم من التطبيق الأول وأكدت النتائج التي توصلت لها إلى ثبات المنظومة عند مستوي دلالة ٠,٠٠١ .
- أما بخصوص الدراسة الحالية ونظرا لعدم إمكانية إعادة التطبيق للمقياس لاستخدام الباحثة للمنحي الدينامي في التطبيق ، وكذلك نظرا للمشكلات الخاصة بالصدق والثبات والتي تواجه المناحي الدينامية ، رأت الباحثة الاكتفاء بما أكدته دراستي أيمن الديب و رشا محمد من كون المنظومة ذات صدق وثبات عاليين ، وأن المنظومة بذلك ذات صدق و ثبات علي عينة ذوي الاحتياجات الخاصة التي

طبق عليها أيمن الديب دراسته و كذلك علي عينه العاديين التي طبقت رشا محمد الدراسة عليها . وبذلك فقد استخدمت الباحثة منظومة تقديرية ذات صدق و ثبات

٩. الاختبارات الفرعية للعمليات الفرعية لمنظومة التقدير المعرفي

(م.ت.م):-

تحتوي منظومة التقدير المعرفي -كما سبق الإشارة - علي بطارية قياسية و بطارية أساسية

• وتشمل البطارية القياسية علي :- أربعة عمليات أساسية (تخطيط-انتباه-

تسائي-تتابع {خ.ات.ت} & , Simultaneous , Attention , Planning {PASS} Successive) ، وتشمل كذلك علي ١٢ اختبار فرعي (ثلاثة اختبارات فرعية في كل عملية أساسية من الأربع عمليات) كالآتي:

١- عملية التخطيط :- وتشمل اختبارات

* اختبار مضاهاه الأرقام (م.أ.) (Matching Numbers (M N)

* التخطيط لحل الرموز الشفرية (ت.رش) (Planned Codes (PCd)

التخطيط -التوصيل (ت.وص) (Planned Connections (PCn)

٢- عملية الانتباه:- وتشمل اختبارات

* اختبار الانتباه علي أساس ثبات المدرك (أ.ث م) (Expressive Attention (E.A)

* اختبار البحث عن الأرقام (ب.ق) (Number Detection (N D)

* اختبار الانتباه علي أساس تغير المدرك (أ. غ م) (Receptive Attention (RA)

٣- عملية التتابع:- وتشمل اختبارات

* اختبار المصفوفات غير اللفظية (م. غ ل) (Nonverbal Matrices (Nv M)

* اختبار العلاقات اللفظية المكانية (ع.ل م) (Verbal -Spatial Relations (VSR)

اختبار ذاكرة الأشكال (ذ.ش) (Figure Memory (F M)

٤- عملية التتابع:- وتشمل اختبارات

* اختبار سلاسل الكلمات (س.ك) (Word Series (W S) و/ أو

* اختبار اعادة الجمل (ع.ج) Sentence Repetition (S R)
 * اختبار معدل سرعة الكلام (م.ع.ك) Speech Rate (Sp R) {للأعمار
 من ٥-٧}

اختبار أسئلة الجمل (س.ج) Sentence Questions (SQ) {للأعمار
 من ٨-١٧}

تشتمل البطارية الأساسية على:- الأربعة عمليات الأساسية (تخطيط-انتباه-
 تآني-تتابع {خ.ا.ت.ت} & , Simultaneous , Attention , Planning
 {PASS} Successive) وتشتمل كذلك على اختبار فرعي (اختبارين فرعيين في
 كل عملية أساسية من الأربع عمليات) وهي العمليات التي وضع أمامها علامة {*}
 في بطارية الاختبارات القياسية السابقة . (Naglieri, J.P. & Das, J.P. : 1997, PP9-11)
 (١١) مواد بطارية التقييم المعرفي: وتشمل :

- كتيب للتعليمات
- كراسة التصحيح وتسجيل الاجابات
- كتاب الأسئلة -الخاص بالأسئلة التي تقدم للمفحوص في العمليات الأربعة
 (التخطيط، الانتباه ، التآني ، التتابع)

(١٢) زمن التطبيق لمنظومة التقدير المعرفي:-

زمن التطبيق للبطارية القياسية = ٦٠ دقيقة، وزمن التطبيق للبطارية الأساسية
 = ٤٠ دقيقة (Naglieri, J.P.: 1999, 24-27)

(١٣) التطبيق ورصد الدرجات لمنظومة التقدير المعرفي في الدراسة

الحالية:- شمل التطبيق للمنظومة استخدام الباحثة منحى التقييم التقليدي (وهو
 المنحى الذي وضعه مؤلفر المنظومة ، والذي وضعوا قواعده و تعليماته في كتيب
 التعليمات الخاص بتطبيق الاختبار) ، و منحى التقييم الدينامي (والقائم على مفهوم
 الوساطة Mediated Learning لفيجونسكي و فيرشتين) .
 وقد تم التطبيق كالآتي :-

أولاً : التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقاس عملية التخطيط :

يطلب من المفحوص اتخاذ مجموعه من القرارات أو الاستراتيجيات يقوم بتطبيقها أثناء حله للمشكلة التي تواجهه أثناء محاولته الوصول لحل المهمة ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية التخطيط عند المفحوص وقد حدد (Das,Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

- ١- تعميم الاستراتيجيات ٢- تنفيذ الخطط ٣- توقع النتائج ٤- ضبط الاندفاع ٥ - تنظيم الأفعال ٦- تصميم استجابات للمواقف الجديدة ٧- ضبط النفس ٨- تقييم الذات ٩- مراقبة الذات ١٠- استخدام استراتيجيات ١١- استخدام التغذية المرتدة (Naglieri,J.P.& Das,J.A:1997,p109)

• هذا بالإضافة لمجموعه من الاستراتيجيات الخاصة بالتقويم لأداء المفحوص إما من خلال الملاحظات التي يراها الفاحص أثناء أداء المفحوص للمهمة أو من خلال سؤال الفاحص له عن الطريقة التي أجاب بها علي المهمة ، ويختلف شكل و طبيعه تلك الاستراتيجيات الخاصة بالتقويم حسب نوع المهمة ، فمثلا في اختبار مضاهاه الأرقام تكون أحد الاستراتيجيات : نظر لأول عدد في كل رقم ، أما في اختبار التخطيط لحل الرموز الشفرية فتكون أحد الاستراتيجيات هو :قال الرمز لنفسه بصوت عال ،أما في اختبار التخطيط التوصيل فتكون أحد الاستراتيجيات يذكر الرقم أو الحرف الأخير .

ومن ثم فقد كان دور الباحثة - كفاحص/وسيط- هو سؤال المفحوص كما هو محدد لتلك الاستراتيجية في كتاب التعليمات ، فإذا أجاب إجابة صحيحة أو وصل للإجابة الصحيحة في حدود الزمن المقرر له -حسب طبيعه المهمة- تحتسب له استجابة صحيحة و يأخذ الدرجة المقررة للمهمة ،ويتم الانتقال للعنصر التالي ، أما إذا كانت الإجابة غير صحيحة تقوم الباحثة بإعطاء ٣ مساعدات متدرجة المستوي للمفحوص - كما تم شرح ذلك تفصيلا في كل من الاطار النظري ودراسة الحالات - و قد حددت في هذه الدراسة ثلاثة مستويات متدرجة من المساعدات تقدم تاليه لتقديم المنحي التقليدي -أي السؤال بالطريقة التقليدية ،وذلك بناء علي ما تم تحديده بواسطة

مفهوم حيز النمو الممكن (ح ن م)^٢ ومراحله الأربعة . وبناء علي ذلك تم وضع ٤ درجات /محاولات لكل مفحوص علي كل مهمة يطلب منه القيام بحل المشكلة التي تواجهه فيها وفي حاله الإجابة الصحيحة في أحد تلك المراحل المتدرجة . يتم التوقف مباشرة و إعطاء المفحوص درجه بناء علي ما توصل له في تلك المراحل . ونظرا لأن تسجيل الاجابات في كل من مضاهاه الأرقام و التخطيط لحل الرموز الشفرية قائم علي تحديد الوقت بالثواني إضافة إلى تحديد عدد الاستجابات الصحيحة ، لذلك قدمت الباحثة في الجزء الدينامي وقتا إضافيا للمفحوص ، مع التوقف عند نهاية كل فترة زمنية من المراحل الأربعة وحساب عدد الاستجابات الصحيحة التي توصل لها . أما في اختبار التخطيط التوصليل فقد قدمت الباحثة وقتا إضافيا متدرجا فقط وذلك حسب طبيعة المهمة . وبناء علي كراسة التعليمات الخاصة بالاختبار يتم حساب معدل الأداء وذلك في كل محاولة من المحاولات الأربعة وعلي كل عنصر في المهمة علي الاختبارات الفرعية

$$\text{معدل الأداء} = \frac{\text{مجموع الدرجات الصحيحة}}{\text{الزمن بالثواني}}$$

ثانيا : التطبيق ورصد الدرجات للأختبارات الفرعية التي تقيس عملية الإنتباه :-

• يطلب من المفحوص التركيز و الاستجابة للمثير مع استبعاد كل ما ليس له دخيل وليس له علاقة بالمثير . ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية الإنتباه، وقد حدد (Das, Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

- ١- التركيز الموجه نحو الهدف
 - ٢- التركيز علي التفاصيل الاساسيه
 - ٣- التركيز علي المعلومات المهمة
 - ٤- مقاومة التشتت
 - ٥- الانتباه الانتقائي
 - ٦- بقاء الانتباه طول الوقت
 - ٧- بقاء الجهد المبذول لفترة طويلة
- (Naglieri, J.P. & Das, J.A:1997, p109)

^٢ يعرف فيجوتسكي (Vygotsky, L.S. 1978, 86) أن "حيز النمو الممكن" (ح ن م) Zone of Potential Development (ZPD) هو " المسافة بين مستوي النمو الحقيقي كمحدد لحل المشكلة مستقلا بمستوي النمو الممكن كمحدد بواسطة حل المشكلة تحت توجيه الراشدين أو مجموعه من الأقران الأكثر قدرة "

• لا يشتمل عملية الانتباه علي استراتيجيات ملاحظة يقوم الفاحص بمتابعتها أثناء أداء المفحوص للمهام و كذلك لا يوجد تقارير يسجلها الفاحص من خلال سؤال المفحوص عنها

• طريقة التسجيل للدرجة في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعملية الانتباه (الانتباه علي أساس ثبات المدرك - البحث عن الأعداد- الانتباه علي أساس تغير المدرك) تتم من خلال حساب معدل الأداء ، مثل اختباري (مضاهاة الأرقام و التخطيط لحل الرموز الشفرية) ، سواء بالمنحي التقليدي أو المنحي الدينامي. وقد كان التداخل في حال المنحي الدينامي عبارة عن ثلاثة مراحل متدرجة محددة (أنظر جيدا وحاول تحديد، في المرحلة التالية "سؤاله عن التفاصيل المطلوب منه تحديدها" ، في المرحلة الثالثة "سؤاله عن كل {صوره-شكل....} ما تحتويه {اسمه-لونه-كبير-صغير.....}") ومن خلال تلك المراحل كنت إما أن أصل إلى استجابة صحيحة أستطيع تحديد نوع المشكلة التي تواجه المفحوص بدقة (هل تخص المدخلات- العمليات - المخرجات) كما تم توضيح ذلك تفصيلا في الخلفيات النظرية ، وهذا أحد أهم ما تقدمه منظومة التقدير المعرفي من التشخيص التمييزي الفارق بين المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم و ذوي اضطراب الانتباه/النشاط الزائد و ذوي التلف الدماغي.

٣.١ : التطبيق ورصد الدرجات للاختبارات الفرعية التي تقاس عملية الثاني :

• يطلب من المفحوص دمج المثيرات المنفصلة في مجموعه أو وحده متكاملة بحيث يرتبط كل مثير بعلاقة متبادلة مع المثيرات الأخرى ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدي كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية الثاني ، وقد حدد(Das,Naglieri:1997) وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي:

- ١- عمل تكامل بين الكلمات من خلال وضعها في أفكار
- ٢- رؤية الأجزاء ككل أو كمجموعه
- ٣- رؤية الأشياء المتعددة في نفس الوقت ، مما يتيح للمفحوص القدرة علي إدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها ٤- التعبير عن علاقات الجزء/الكلمة
- ٥- فهم الاختلافات الناتجة عن تغير موقع نفس المثير

٦- فهم العلاقات اللفظية والمفاهيم ٧- توظيف المعلومات المكانية (Naglieri, J.P. & Das, J.A:1997, p109)

مما سبق نلاحظ : اعتماد عمليه التآني نوعا ما علي ما قدمه علماء النفس الجشططونيون من ادراك الكل و ادراك التفاصيل ،ومن عمل علاقات ترابط واختلاف بين الاجزاء المكونه للمثير ،ومن ادراك الحيز/السياق المكاني الذي يحيط المشكلة التي يرغب المفحوص في الوصول لحل لها .وترجع الباحثة - من وجهه نظرهما- وجود هذا الاتفاق في بعض الآراء بين علماء النفس الجشططونيون و ما قدمه (Das,Naglieri:1997) في منظومتها الي اعتمادهما علي منحي معرفي- بيولوجي الخاص بالسلوك ،حيث أنهما وضعا أسس منظومتها علي ما قدمه عالم النفس لوريا من نظرة متطورة غير تقليدية للعمليات العقلية خلال تناوله لها علي أساس علم النفس العصبي .

• طريقة التسجيل للدرجة في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعمليه التآني (المصفوفات غير اللفظية- العلاقات اللفظية المكانية- ذكرة الأشكال) من خلال تسجيل مجموع عدد الاجابات الصحيحة دون التقيّد بزمن ،حيث تحسب درجة واحدة لكل استجابة صحيحة/ الوصول لحل صحيح للمهمه . هذا عند التطبيق باستخدام المنحي التقليدي ،أما عند التطبيق باستخدام المنحي الدينامي قدمت للمفحوص المهمه كما هو مدون بكتاب التعليمات فإن أعطى استجابة صحيحة تسجل للباحثة له درجة واحدة وتساّله عن سبب اختياره لتلك الاستجابة وتحاول التأكد من أنه يعرف الكيفية التي توصل من خلالها للاستجابة الصحيحة وإلا تقوم بشرح مبسط لسبب الاختيار لتلك الاستجابة وتناقش مع المفحوص في سبب اختيار أحد البدائل دون غيره هذا في حال الاستجابة الصحيحة .

أما في حاله الاستجابة غير الصحيحة فقد حددت مسبقا ثلاثة مراحل متدرجة من المساعدات التي تقدمها للمفحوص كالاتي (التدخل الأول "بص كويس علي المهمه المطلوب منه الإجابة عنها ،مع تكرار السؤال المدون بكراسة التعليمات للاختبار لكن بلغة أبسط " ،

التدخل الثاني "صف إيه اللي أنت شايفة هنا في الشكل ده/في كل صف وكل عمود سمع الاشاره لها لتجنب الدخول في مفهومي الصف والعمود لأنهما دخيلين

علي المثير الأصلي المطلوب من المفحوص حل المشكلة به مع تكرار السؤال المدون بـ "التدخل الثالث" كل العناصر التي هنا في الصفحة دي/الصف ده/ العمود ده شبه بعض ازاي - حسب المطلوب في المهمة وحسب نوع المفهوم الكلي بالمهمة أيضا- يعني تحط إية علشان تكمل المربع اللي ناقص" وهنا أضع درجة للمفحوص في حاله الاستجابة حسب المرحلة التي استجاب فيها كالآتي :

مثال/افتراضي للتوضيح

العنصر	استجابة المفحوص	الدرجة الخام
١	اجابة صحيحة من التدخل الدينامي في المرحلة الرابعة	١/٠/٠/٠
٢	اجابة صحيحة من التدخل الدينامي في المرحلة الثالثة	١/٠/٠
٣	اجابة صحيحة من التدخل الدينامي في المرحلة الثانية	١/٠
٤	اجابة صحيحة مباشرة عند السؤال بالمنحى التقليدي	١

ومن خلال تلك المراحل كنت إما أن يصل المفحوص إلى استجابة صحيحة يستطيع الفاحص من خلالها تحديد نوع المشكلة التي تواجه المفحوص بدقة (هل تخص المدخلات- العمليات - المخرجات) كما تم توضيح ذلك تفصيلا في الخلفيات النظرية ، أو التأكد من وجود خلل ما في الجزء الخاص بعملية التآني في المنح -أي وجود تلف ما عند المفحوص ،وهذا أحد أهم ما تقدمه منظومة التقدير المعرفي من التشخيص التمييزي الفارق بين المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب الانتباه/النشاط الزائد و ذوي التلف الدماغى.

رابعاً: التطبيق ورصد الدرجات للاختبارات الفرعية التي تقس عملية التتابع :

يطلب من المفحوص دمج المثير داخل تتابع متسلسل مرتب بشرط ربط كل مثير بعلاقة مع المثير التالي له ، ويشير الأداء المرتفع علي هذه الاختبارات إلي مدى كفاءه فعالية الوظائف المعرفية لعملية التآني،وقد حدد (Das,Naglieri:1997)

وصفا لخصائص العمليات علي منظومة التقدير المعرفي: ١- النطق في أصوات منفصلة في سلسله متتابعة

٢- القدرة علي التعبير عندما توضع الكلمة في ترتيب ذي معنى

٣- أداء الاجزاء الرئيسية للجملة بنفس ترتيبها ٤- ادراك المثيرات في تتابع

٥- تنظيم التسلسل أثناء التلفظ بالكلام ٦- إعمال الأصوات في ترتيب خاص

(Naglieri, J.P. & Das, J.A: 1997, p109)

طريقة التسجيل للدرجه في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعملية التتابع (سلاسل الكلمات-إعادة الجملة-معدل سرعة الكلام/أو اسئلة الجمل) هي نفس الطريقة التي تم بها تسجيل الدرجة في الاختبارات الفرعية الثلاثة لعملية التآني، من خلال تسجيل مجموع عدد الاجابات الصحيح دون التقيد بزمن، حيث تحتسب درجة واحده لكل استجابة صحيحة/ الوصول لحل صحيح للمهمه . هذا عند التطبيق باستخدام المنحي التقليدي، أما عند التطبيق باستخدام المنحي الدينامي قدم للمفحوص المهمه كما هو مدون بكتاب التعليمات فان أعطى استجابة صحيحة اسجل له درجه واحده، وإذا فشل في الاستجابة أقدم له سلسلة مترجحة من التدخلات في محاول للوصول بالمفحوص إلي أن يقوم بالوظائف المعرفية الخاصة بعملية التتابع.

٤١) تحويل الدرجات الخام إلى معيارية: تحول الدرجة الخام إلى درجات

معيارية باستخدام جداول تحويل خاصة نحصل من خلالها علي الدرجة القياسية ثم تحول إلى درجه معيارية حسب الفئات العمرية (سنة/شهر/يوم) ونظرا لعدم إمكانية إعادة التطبيق للبطارية كما يفترض واضعوها، وذلك لأسباب تخص المنحي الدينامي، لذلك رأت الباحثة إمكانية استخدام جداول المقارنة بين التطبيقين الأول والثاني والتي تهدف أساسا إلى التعرف علي ثبات التطبيق ومدى التدهور وانخفاض الأداء علي العمليات المعرفية وكذلك مدى الارتقاء النسبي في كل عملية، للمقارنه بين أداء المفحوص علي الاختبارات بالطريقة التقليدية و أدائه بالطريقة الدينامية ويتم تصنيف الدرجات وفقا لمعايير المنظومة وفقا للجدول الآتي:

الدرجة المعيارية	التصنيف	النسبة المئوية المتضمنة في المنحني الاعتدالي نظريا	العينه المعيارية
١٣٠- وأكثر	ممتاز جدا	%٢,٢	%١,٨
١٢٠-١٢٩	ممتاز	%٦,٧	%٧,٨
١١٠-١١٩	متوسط مرتفع	%١٦,١	%١٧,٦
٩٠-١٠٩	متوسط	%٥٠,٠	%٤٩,٠
٨٠-٨٩	دون المتوسط	%١٦,١	%١٤,٥
٧٠-٧٩	منخفض عن المتوسط	%٦,٧	%٦,٨
أقل من ٦٩	منخفض جدا عن المتوسط	%٢,٢	%٢,٥

١٥) المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في المعالجة لبيانات الدراسة :

- اختبار "ت" (t-test)
- حجم التأثير "d"
- تحليل التباين لمتغيرين ANOVA
- حجم التأثير "إيتا^٢"
- معامل ارتباط بيرسون

١٦) إجراءات الدراسة:

١. تم اختيار عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) من خلال تطبيق استمارة ملاحظة طفل ذو سلوك إنذاعي من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
٢. تم اختيار المجموعه الضابطة من باقي أفراد المدرسة الذين لم يوصفوا علي أنهم ذوي سلوك انذاعي باختيار عشوائي من كشوف المدرسة.
٣. تم تطبيق مقياس (PASS) علي المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام المنحي التقليدي وباستخدام المنحي الدينامي^٤
٤. تم التعامل الإحصائي مع النتائج ومناقشتها
٥. تمت دراسة بعض الحالات المختارة ،مع أمثلة للتدخل الوسيط مع كل حالة

^٤ حيث أن المنحي التقليدي هو المرحلة التطبيقية الأولى في التقييم الدينامي

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و مناقشتها

- مقدمة
- نتائج الدراسة ومناقشتها
- دراسة لبعض الحالات المختارة
- خاتمة الدراسة و التعليق علي النتائج
- التوصيات و التطبيقات و البحوث المقترحة

أولاً مقدمة :

- يعتمد الوصف الإحصائي للظواهر المختلفة علي الكشف عن مدي تجمع بياناتها العددية أومدي تشتتها ، والعلاقات المختلفة التي تربط كل ظاهر بأخرى والقيمة العددية لهذا الارتباط . ولهذا تهدف الباحثة في معالجتها الإحصائية للبيانات إلي معرفة متوسطاتها المختلفة و نزعتها المركزية لتلخيصها في صورة موجزة توضح أهم خواصها والتعرف علي مدي انتشار و انحراف أفرادها عن المتوسطات ،حتى تستطيع وصف العينة وصفا شاملا .
- ويؤكد فؤاد البهي (١٩٨٦: ٢٣) "أن الوصف الإحصائي الشامل للعينة يمهّد تمهيدا صحيحا للتحليل الإحصائي المناسب لأنه يوضح الخواص الإحصائية للظاهرة" ومن ثم تري الباحثة ضروري وصف عينة الدراسة من خلال (المتوسط- الوسيط- الانحراف المعياري - الالتواء - التفرطح/ التفلطح):
- تتكون عينة الدراسة الحالية من ٣٠ طفل وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، منهم (١٤ ذوي سلوك إندفاعي ، ١٦ بدون سلوك إندفاعي) ، وتشتمل عينة الدراسة (٣٠ طفل) علي (٧ أطفال معاقين عقليا ذوي زملة داون ، ٦ أطفال عقليا ذوي زملة داون وذوي سلوك إندفاعي ، ٨ أطفال معاقين عقليا ذوي سلوك إندفاعي ، ٩ أطفال معاقين عقليا فقط) تم إختبار جميع أفراد العينة (٣٠ طفل وطفلة) علي منظومة التقييم المعرفي باستخدام المنحي التقليدي وكذلك باستخدام المنحي الدينامي . ولكي تستطيع الباحثة تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة درجات أداء العينة قامت أولا بحساب كلا من (المتوسط- الوسيط- الانحراف المعياري - الالتواء - التفرطح/ التفلطح) للعينة الكلية ، و لعينتي ذوي وبدون السلوك الاندفاعي ، ولعينات ذوي وبدون زملة داون والسلوك الاندفاعي ، وذلك بهدف الوصول لمنطقية استخدام إحصاء بارامتري أو لا بارامتري .(أنظر الملحق رقم (٢).
- من خلال الوصف الإحصائي للعينات ، يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة إحصائيا

التساؤل الأول: ويشمل أداء العينة الكلية:-

"هل هناك فرقاً دالاً بين درجات أفراد العينة الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي،
مقارنه بالأداء الدينامي" وذلك في:

- المستوى الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

جدول (٥-١)

يوضح اختبار (ت) للفروق بين متوسط التقييم الدينامي والتقليدي لأداء "العينة الكلية" علي منظومة التقييم المعرفي

منظومة التقييم المعرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية - المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية - المنحي الدينامي	٢١,٦	٣٤,٨	- ٣,٨	٠,٠٠١	١,٤	كبير
التخطيط	٥,٨	٧,٩	- ٣	٠,٠٠١	١,١	كبير
التأني	٤,٢	١٠,١	- ٣,٥	٠,٠٠١	١,٣	كبير
الانتباه	٤,٩	٦,٧	- ٢,٨	٠,٠٠١	١	كبير
التتابع	٦,٨	١٠	- ٢,٧	٠,٠٠١	١	كبير
التخطيط	١,١	٢,٥	- ٢,٨	٠,٠٠١	١	كبير
	٢,٢	٢,٥	- ٢,٦	٠,٠٠٥	١	كبير
	٢,٥	٢,٩	- ٢,٤	٠,٠٠٥	٠,٩	كبير
التأني	١	٤,٦	- ٣,٢	٠,٠٠١	١,٢	كبير
	١,٩	٣,٢	- ٢,٩	٠,٠٠١	١,١	كبير
	١,٣	٢,٤	- ٢,٨	٠,٠٠١	١	كبير
الانتباه	٢,٣	٣,٢	- ٢,٧	٠,٠٠١	١	كبير
	١,٤	١,٩	- ٢	٠,٠٠٥	٠,٧	كبير

متوسط	٠,٥	غير دال *	١,٤-	١,٦	١,٢	تغير المدرك	
كبير	٠,٩	٠,٠٥	٢,٣-	٣,٧	٢,٦	سلاسل الكلمات	١٣
كبير	١	٠,٠١	٢,٨-	٣,٣	٢	اعاده الجمل	
كبير	١	٠,٠٥	٢,٦-	٣,١	٢,٢	أسئلة الجمل	

(د.ح. ٢٩)

مناقشة نتائج التساؤل الأول:-

من الجدول السابق ومن التحليل الإحصائي للنتائج ومن الدراسات السابقة والخلفيات النظرية يتضح :

١- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي وللقياس بالمنحي الدينامي. لصالح التقييم الدينامي

٢- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي وللقياس بالمنحي الدينامي في العمليات الأربعة (التخطيط، التأني، الانتباه، التتابع)

وهذا يتفق مع دراسة (Day, Jeanne & Cordon, Luis (1993 في أن أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط يكون أكثر كفاءة من أدائهم في مجموعات بدون وساطة ، وكذلك فإن أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا في الاختبارات البعدية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا .

٣- توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي وللقياس بالمنحي الدينامي علي جميع الاختبارات الفرعية لاختبار (PASS) لصالح التقييم الدينامي ، عدا اختبار الانتباه الاستقبالي (تغير المدرك)

وهذا يتفق مع دراسة (Heinrich (1991 حيث يري أنه عند مقارنة درجات المجموعه التجريبية في انتقال أثر التدريب علي مهمتين متشابهتين مع درجاتهم في انتقال أثر التدريب علي مهمتين غير متشابهتين (والتي تلقوا فيها وساطة) وجد نوعا من التحسن في درجاتهم ولكنه تحسن غير دال.

وكذلك تتفق مع دراسة Haywood & Miller (2002) حيث أشاروا لعدم تحسن أداء عينة من الذين يعانون من إصابة دماغية علي أختبارات تقيس التذكر سواء في اختبار الأشكال المعقدة واختبار الذاكرة اللفظية في حالة استخدام التدخل الوسيط .

وهذا يتفق مع ما ورد في الإطار النظري من قدرة التقييم الدينامي علي البحث عن مؤشرات التطور والتنمية وأقصى أداء ممكن ، وكذلك قدرته علي مقارنة أداء الفرد نفسه في أوقات مختلفة وفي مهام مختلفة كذلك اهتمامه بأسلوب وعمليات النمو العقلي.

التساؤل الثاني :- ويشمل أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي :

- وهنا ستم مقارنة أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي
- وكذلك مقارنة أداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي
- ثم مقارنة أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي باستخدام المنحي التقليدي مع أدائهم باستخدام المنحي الدينامي ذلك للإجابة على التساؤل :

"هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحي الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوى الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة
- المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

جدول (٥-٢)

يوضح اختبار (ت) للفروق بين متوسطي التقييم الدينامي والتقليدي لأداء "نوي السلوك الاندفاعي" علي منظومة التقييم المعرفي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية - المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية - المنحي الدينامي	١٩,٩	٣٥,٥	٣,٤-	٠,٠٥	١,٨	كبير
التخطيط	٥,١	٧,٥	٢,٥-	٠,٠٥	١,٤	كبير
التآني	٣,٨	١٠,٧	٢,٧-	٠,٠٥	١,٥	كبير
الانتباه	٤,٦	٦,٩	١,٨-	غير دال	٠,٩	كبير
التتابع	٦,٤	١٠,١	١-	غير دال	١,١	كبير
التخطيط	١	٢,٢	٢,٤-	٠,٠٥	١,٣	كبير
	١,٩	٢,٤	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
	٢,٣	٢,٩	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
التي	١	٥,٧	٢,٤-	٠,٠٥	١,٣	كبير
	١,٧	٣,١	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
	١,١	١,٩	٢-	غ.د	١,١	كبير
الانتباه	٢,١	٣,٦	٢,٢-	٠,٠٥	١,٢	كبير
	١,٣	١,٤	١-	غ.د	٠,٦	متوسط

متوسط	٠,٦	غ.د	١-	١,٩	١,٢	تغير المدرك	
كبير	٠,٩	غ.د	١,٦-	٣,٩	٢,٦	سلاسل الكلمات	٣٣
كبير	١,٧٠	٠,٠٥	٢,٢-	٣,٧	٢,٣	اعاده الجمل	
كبير	٠,٨	غ.د	١,٥-	٢,٦	١,٥	أسئلة الجمل	

(د.ح = ١٣)

مما سبق يتضح أنه:

١- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي مستوي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Mace, Amy;& Boyajian (2001 حيث أشارت إلي أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يحتاجون لتعلم كيفية ضبط الاندفاع ، وكذلك إلي ظهور درجة عالية علي نموذج ضبط النفس عند الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه/النشاط الزائد مما يدل علي قدر كبير من الاندفاعية عند الأداء علي اختبارات أكثر تعقيدا وتشمل علي مهام أكثر صعوبة وتحتاج لوقت زمني ودقة أكثر

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢) حيث أشار إلي أن : تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد،والمادة ،والكم المتصل ،والكم المنفصل لدي الأطفال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدي الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)

وتختلف مع دراسة (Naglieri & Readon(1992 حيث أشارا إلي ١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

٢. ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباه ،والتخطيط والتتابع

٣. لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

٢. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليات (التخطيط، التآني) علي منظومة التقييم المعرفي

دراسة (1997) Naglieri & Paolitto حيث أشارا إلي

١- انخفاض الأداء علي اختبارات عمليتي التخطيط والانتباه وكذلك سلاسل الكلمات من مهام عملية التتابع
٢- تأثر القدرات المعرفية لدي ذوي اضطراب الانتباه /النشاط الزائد بشكل المدخلات مثل القدرة علي الاستماع للمثير والعمليات مثل استخدام الخطط والاستراتيجيات

٣. لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليات (الانتباه، التتابع) علي منظومة التقييم المعرفي

دراسة (1990) Naglieri & Das حيث أشارا إلي أن ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد حصلوا علي درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباه (لكن الانتباه كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني

٤. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي علي كل الاختبارات الفرعية لمنظومة التقييم المعرفي (ذاكرة الأشكال، اكتشاف الأعداد تغير المدرك، سلاسل الكلمات، أسئلة الجمل)

دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢) حيث تبين ارتفاع متوسط درجات مفاهيم الفراغ في بعدين ،والعدد، والمادة ، والكم المتصل ،والكم المنفصل لدي الأطفال ذوي المستوي المنخفض في الاندفاعية (المتأنين) ،بينما ينخفض متوسط تلك المفاهيم لدي الأطفال ذوي المستوي المرتفع من الاندفاعية (المندفعين)

٢. أن مفاهيم الفراغ في بعدين، و المادة، والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال. فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات).

٣. أي أنه في ضوء النتائج الحالية لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات. ٤. وأن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات) ٥. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨ سنوات)، وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

ثانياً:- الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي:-

جدول (٥-٣)

يوضح اختبار (ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء "غير ذوي السلوك الاندفاعي" علي منظومة التقييم المعرفي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية -المنحي التقليدي/ و الدرجة الكلية -المنحي الدينامي	٢٣,١	٣٤,٤	٢,١-	٠,٠٥	١,١	كبير
التخطيط	٦,٣	٨,٣	١,٩-	غ.د	١	كبير
التأني	٤,٦	٩,٦	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
الانتباه	٥,١	٦,٦	٢,٣-	٠,٠٥	١,٢	كبير
التتابع	٧,٢	٩,٩	١,٨-	غ.د	٠,٩	كبير
التخطيط مضاماه الأرقام	١,٣	٢,٨	١,٨-	غ.د	٠,٩	كبير

	التخطيط لحل الرموز	٢,٤	٢,٦	١,٩-	غ د	١	كبير
	التخطيط- التوصيل	٢,٧	٢,٩	٢,١-	٠,٠٥	١,١	كبير
اللفظ	مصنفات غير لفظية	١	٣,٦	٢,٢-	٠,٠٥	١,١	كبير
	علاقات لفظية مكانية	٢,١	٣,٣	١,٩-	غ د	١	كبير
	ذاكره الأشكال	١,٤	٢,٨	٢,١-	٠,٠٥	١	كبير
الإنجاز	ثبات المدرك	٢,٤	٢,٩	١,٨-	غ د	٠,٩	كبير
	اكتشاف الأعداد	١,٤	٢,٣	١,٨-	غ د	١	كبير
	تغير المدرك	١,٢	١,٤	١,٥-	غ د	٠,٧	متوسط
البناء	سلاسل الكلمات	٢,٦	٣,٦	١,٦-	غ د	٠,٧	متوسط
	إعادة الجمل	١,٨	٢,٩	١,٧-	غ د	٠,٩	كبير
	أسئلة الجمل	٢,٢	٣,١	٢,١-	٠,٠٥	١,١	كبير

(د.ح. = ١٥)

ومما سبق يتضح أنه:

١. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي وهذا يتفق مع دراسة (Day, Jeanne & Cordon, Luis, 1993) في أن أداء الأطفال في مجموعات بها تدخل وسيط يكون أكثر كفاءة من أدائهم في مجموعات بدون وساطة، وكذلك فإن أداء الأطفال الذين تلقوا تدخلا وسيطا في الاختبارات البعدية أفضل من أداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدخلا وسيطا.

٢- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليتي (التأني، الانتباه) منظومة

التقييم المعرفي وهذا يتفق مع دراسة *Das, & Naglieri (1997)* حيث ١- وجود تباين بين العمليات المعرفية مما يدل علي ضعف في القدرات العقلية بشكل عام بالإضافة إلى اختلال في أداء الوظائف المعرفية بالمخ ٢ - أظهرت النتائج دلالات واضحة علي القصور خاصة في عملية التآني ، وكذلك أظهرت دلالات أفضل علي التخطيط .

٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي علي عمليتي (التخطيط، التتابع) علي منظومة التقييم المعرفي

وهذا يتفق مع دراسة *Naglieri, & Das (1990)* حيث أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباه (لكن الانتباه كان هو الأقل) ، وكذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني ٢. أظهر ذوو إعاقات نمائية انخفاضاً ملحوظاً علي جميع العمليات المعرفية الأربعة ،وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط ٣. أظهر ذوو صعوبات قرائية قصوراً علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه

٤- توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي علي الاختبارات الفرعية لمنظومة التقييم المعرفي عدا (مضاهاة الأرقام، التخطيط لحل الرموز، العلاقات اللفظية المكانية، ثبات المدرك، اكتشاف الأعداد، تغيير المدرك، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل) وهذا يتفق مع دراسة زكريا الشربيني (١٩٩٢) حيث تبين ١. أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال . فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات). ٢. أي أنه لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات . ٣. وأن

- الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات) ٤. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨ سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل

ثالثاً: مقارنة أداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي مع الأفراد غير ذوي السلوك

الاندفاعي:-

أولاً: المستوى الأول : الدرجة الكلية علي المنظومة

جدول (٥-٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لأداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي

السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي

دينامي				تقليدي				
حجم التأثير	ايتا	الدلالة	النسبة الفاتية	حجم التأثير	ايتا	الدلالة	النسبة الفاتية	
كبير	٠,٨١	غ.د.	٠,٠٠٥	كبير	٠,٦٨	غ.د.	٠,٢٤	الدرجة الكلية
كبير	٠,٥	غ.د.	٠,١	كبير	٠,٤	٠,٠٥	٠,٧	التخطيط
كبير	٠,٧	غ.د.	٠,١	كبير	٠,٤	غ.د.	٠,٤	التآني
كبير	٠,٥	غ.د.	٠,٢	كبير	٠,٥	غ.د.	٠,١	الانتباه
كبير	٠,٥	غ.د.	٠	كبير	٠,٤	غ.د.	٠,١	التتابع
كبير	٠,٦	غ.د.	٠,٢	كبير	٠,٢	٠,٠٥	٠,٩	مضاهاه الأرقام
كبير	٠,٤	غ.د.	٠	كبير	٠,٥	غ.د.	٠,٤	التخطيط لحل الرموز
كبير	٠,٤	غ.د.	٠	كبير	٠,٥	غ.د.	٠,٤	التخطيط-التوصيل
كبير	٠,٧	٠,٠١	٠,٩	غ.د.	٠	---	---	المصفوفات غير

اللفظية								
العلاقات اللفظية المكانية	٠,١	غ.د	٠,١	متوسط	٠,٠٢	غ.د	٠,٦	كبير
ذاكره الأشكال	١,٩	٠,٠١	٠,٤	كبير	٠,٧	٠,٠٥	٠,٤	كبير
ثبات المدرك	٠,١	غ.د	٠,٥	كبير	٠,٣	غ.د	٠,٥	كبير
اكتشاف الأعداد	٠,١	غ.د	٠,٣	كبير	١	٠,٠١	٠,٢	كبير
تغير المدرك	٠,٠١	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٤	غ.د	٠,١	متوسط
سلاسل الكلمات	٠	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٠٢	غ.د	٠,٤	كبير
اعاده الجمل	٠,٣	غ.د	٠,٤	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٣	كبير
أسئلة الجمل	١,٢	٠,٠٥	٠,٤	كبير	٠,٢	غ.د	٠,٤	كبير

(د.ح = ١٤,٢٨)

مما سبق يتضح أنه:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي

وغير ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي

وتتفق النتائج هذه مع دراسة حمدي الفرماوي (١٩٨٧) حيث وجود فروق داله بين مجموعه ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) ومجموعه ذوي الزمن الأقل (المندفعين) وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ،وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ،وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ،حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومن ذلك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلى من الأطفال المندفعين

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير

ذوي السلوك الاندفاعي علي العمليات الأربعة لمنظومة التقييم المعرفي. بالمنحي التقليدي ،وكذلك بالمنحي الدينامي ، عدا عملية التخطيط باستخدام المنحي الدينامي وتتفق هذه النتائج مع وهذا يتفق مع دراسة (Naglieri, & Das 1990) حيث

أظهر ذوو اضطراب نقص الانتباه /النشاط الزائد درجات منخفضة علي كل من التخطيط و الانتباه (لكن الانتباه كان هو الأقل) ،و كذلك أظهروا درجات داخل المعدل سواء علي التتابع أو التآني ٢. أظهر ذوو إعاقات نمائية انخفاضاً ملحوظاً علي جميع العمليات المعرفية الأربعة ،وقد ظهرت أقل تلك الدرجات علي التخطيط

٣. أظهر ذوو صعوبات قرائية قصوراً علي مهام عملية التخطيط مع درجات منخفضة بشكل ملحوظ علي مهام عملية الانتباه

تتفق تلك النتيجة مع دراسة (Naglieri & Readon 1992) حيث أشارا إلي
١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا

تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد علي كافة عمليات المنظومة

٢. ظهر القصور علي الأداء بوضوح في عملية الانتباه ،والتخطيط والتتابع

٣. لم يظهر أثر القصور علي عملية التآني

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي بالمنحي التقليدي ، وبالمنحي الدينامي عدا علي الاختبارات الفرعية (مضاهاه الأرقام بالمنحي التقليدي ،والمصفوفات غير اللفظية بالمنحي الدينامي، وذاكرة الأشكال بالمنحي التقليدي والدينامي، واكتشاف الأعداد بالمنحي الدينامي، وأسئلة الجمل بالمنحي التقليدي)

وتتفق النتائج تلك مع دراسة (UniS; & Juan-P 1990) حيث أشارت إلي

١. وجود علاقة قوية بين الفشل التالي والتروي علي الأداء المعرفي أثناء العرض الأول للمهمة الاستدلالية

٢. حصل أصحاب الفشل التالي للاندفاعية علي درجات منخفضة عن أصحاب الفشل التالي للتروي علي كل من اختبار الذكاء ومتاهات رافن للقدرة الانتباهية ،وكذلك علي اختبارات الحساب وتقديرات المعلمين

٣. "سرعة التفكير" مقابل "بطء التفكير" كما عرف كاجان بناء النمط المعرفي ، لا يأتي من مجموعات متجانسة: الأطفال السريعين -الدقيقين يكونون ذوي فشل تال متروى، و الأطفال البطيئين -الغير دقيقين يكونون ذوي فشل تال اندفاعي .

ودراسة حمدي الفرماوي (١٩٨٧) حيث وجود فروق داله بين مجموعته ذوي الزمن الأطول في الإجابة (المترويين) ومجموعه ذوي الزمن الأقل (المندفعين) وذلك بالنسبة لمستوي الذكاء ،وهي فروق لصالح ذوي الزمن الأقل أخطاء ،وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدي الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة أقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المترويين ،حيث أن متوسط ذكاءهم (١١٨,٥٩) ، ومن ذلك يتضح أن الأطفال المترويين يتميزون بمستوي ذكاء أعلي من الأطفال المندفعين وهذا يتفق مع ما ورد في الاطار النظري من ما أشار له كاجان (١٩٦٥) من وجود علاقة سالبة بين الاندفاع والتحصيل الدراسي ،كذلك ما أوضحه علم النفس المعرفي من سمات الاندفاعيين من وقوع في عدد أكبر من الأخطاء ،وكذلك ما ورد في الاطار النظري من تأثير الاندفاعية علي الأداء كأحد معوقات الاداء .

التساؤل الثالث :- ويشمل :-

- أداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون (ن=٦)
 - و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون (ن=٧)
 - وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زملة داون (ن=٨)
 - وأداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زملة داون (ن=٩)
- للإجابة على التساؤل:

"هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون ، و أداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زملة داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي،

وبدون زمله داون، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحي التقليدي مقارنة بالأداء

بالمنحي الدينامي" وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوى الأول : الدرجة الكلية على المنظومة
- المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
- المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة

للإجابة على هذا التساؤل تم مقارنة الأداء باستخدام المنحي التقليدي مع الأداء باستخدام المنحي الدينامي لكل مجموعه من المجموعات الأربعة على المستويات الثلاثة.

جدول (٥-٥)

أختبار(ت) للفروق بين الدرجة الكلية لأداء غير ذوي السلوك الاندفاعي

المجموعات	مجموعة ١				مجموعة ٢				مجموعة ٣				مجموعة ٤			
	د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	د	ت	ع	م
الدرجة الكلية بالمنحي التقليدي مع درجة الكلية بالمنحي الدينامي	١٠,٣	١٧,٨	١,٤	د.غ	٩,٤	١٩,٥	١,٣	د.غ	٨,٩	٧,٤	٣,٤	١١,٨	٢٣,٧	١,٦	د.غ	
التحليل بالمنحي التقليدي مع درجة الكلية بالمنحي الدينامي	١,٥	٣,٧	١	د.غ	١,٧	٤,١	١,١	د.غ	٢,٤	٠,٧	٩	٢,٣	٤,٦	١,٥	د.غ	
النتي بالمنحي التقليدي مع درجة الكلية بالمنحي الدينامي	٣	٣,٦	٢,١	د.غ	٤	٧,٨	١,٤	د.غ	١,٣	١,٤	٢,٥	٥,٩	١٠,٣	١,٧	د.غ	
الانتباه بالمنحي التقليدي مع درجة الكلية بالمنحي الدينامي	٣,٢	٦,٨	١,١	د.غ	١,٧	٢,٦	١,٧	د.غ	٣,٥	٢,١	٤,٦	١,٣	٢,٧	١,٥	د.غ	
التعب بالمنحي التقليدي مع درجة الكلية بالمنحي الدينامي	٢,٧	٥,٣	١,٣	د.غ	٢	٥,٣	١	د.غ	٢,٤	١,٥	٤,٥	٣,٣	٧,١	١,٤	د.غ	
مشاركات الأرقام	١	٢,٤	١	د.غ	١,٣	٣,٤	١	د.غ	٢,٥	٢,٤	٢٩,٤	١,٧	٣,٣	١,٥	د.غ	

- ١ أداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون (ن=٦) ، د.ح= ٥
- ٢ أداء الأفراد المعاقين عقليا ، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زمله داون(ن=٧) ، د.ح= ٦
- ٣ وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، ذوي سلوك اندفاعي، بدون زمله داون(ن=٨) ، د.ح= ٧
- ٤ وأداء الأفراد المعاقين عقليا ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زمله داون(ن=٩) ، د.ح= ٨

١	الخطوط	٠,٢	٠,٤	١	دع	٠,٢	٠,٢	٠,٢	٠,٢	١	دع	٠,٢	٠,٢	٠,٢	١,٥	دع
	لحل الرموز	٠,٢	٠,٤	١	دع	٠,٢	٠,٢	٠,٢	٠,٢	١	دع	٠,٢	٠,٢	٠,٢	١,٥	دع
٢	الخطوط- الفرص	٠,٢	٠,٨	١	دع	٠,٢	٠,٥	٠,٢	٠,٢	١,٥	دع	٠,٢	٠,٥	٠,٢	١,٥	دع
	مسافات غير الخطية	٠	٠	٠	دع	٢,٧	٤,٩	١,٥	١,٥	دع	٧,٥	٥,٣	٤	٢,٦	٤,٨	١,٦
	ماتrices الخطية مكافئة	٢	٣,١	١,٦	دع	٠,٢	١,٥	١,٢	١,٢	دع	٦,٨	٩,٣	٢,١	١,٤	٣	١,٥
	الذكور الشكل	١	٢	١,٢	دع	٠,٦	١,٥	١	١	دع	٢,٣	٢,٧	٢,٤	١,٨	٣,٢	١,٨
٣	ناتج المدرك	١,٣	٢,٣	١,٤	دع	٠,٢	١,٢	١,٥	١,٥	دع	١٠,٥	١٠,٤	٢,٨	٠,٢	١	دع
	التشابه الأحاد	٠,٢	٠,٨	١	دع	٠,٢	١,١	١	١	دع	٣,١	٤,٤	٢	٠,٩	١,٨	١,٥
	تأثير المدرك	١,٥	٣,٧	١	دع	٠,٣	٠,٨	١	١	دع	٠,٤	١,١	١	٠,٢	١	دع
٤	ماتrices الخطية	٠,٢	١,١	١	دع	٠,٦	١,٥	١	١	دع	٤,٣	٥,٦	٢,١	١,٣	٢	١,٣
	إعداد الجمل	١,٨	٣,٣	١,٤	دع	٠,٧	١,٩	١	١	دع	٢	٣,٧	١	١,٤	٣,١	١,٤
	أسئلة الجمل	٠,٢	٠,٤	١	دع	٠,٧	١,٩	١	١	دع	١,٣	١,٨	٢	٠,٦	١,١	١,٥

من الجدول يتضح :

١. المجموعة الأولى: لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في المجموعة الأولى علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام
٢. المجموعة الثانية: لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في المجموعة الثانية علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام
٣. المجموعة الثالثة:

(١) الدرجة الكلية: توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١٠,٦) والقياس بالمنحي الدينامي (١٩,٥) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة

الثالثة علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي .

٢) التخطيط: توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٣,١) والقياس بالمنحي الدينامي (٥,٥) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي عملية التخطيط علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠٠١) لصالح المنحي الدينامي

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي (٢٦,٥) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه مضاهاه الأرقام ، بمستوي دلالة (٠,٠٠١) لصالح المنحي الدينامي
ب. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,١) والقياس بالمنحي الدينامي (٢,٤) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه حل الرموز،

ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٣) والقياس بالمنحي الدينامي (٣) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه التخطيط- التوصيل

٣) التآني: توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٩) والقياس بالمنحي الدينامي (٣,١) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي عملية التآني علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي (٨,٥) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مصفوفات غير لفظية ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

ب. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي (٧,٨) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي علاقات لفظية مكانية ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ج. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,١) والقياس بالمنحي الدينامي (٣,٤) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه ذاكرة الأشكال، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

٤) الانتباه: توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٤) والقياس بالمنحي الدينامي (٤,٩) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي عملية الانتباه علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٥) والقياس بالمنحي الدينامي (١٣) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي الانتباه علي أساس ثبات المدرك ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ب. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١) والقياس بالمنحي الدينامي (٤,١) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه اكتشاف الأعداد ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي

ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٣) والقياس بالمنحي الدينامي (١) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه الانتباه علي أساس تغير المدرك

٥) التتابع: توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٣,٦) والقياس بالمنحي الدينامي (٦) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي عملية التتابع علي منظومة التقييم المعرفي ، بمستوي دلالة (٠,٠١) لصالح المنحي الدينامي

- أ. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢,٣) والقياس بالمنحي الدينامي (٦,٥) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه سلاسل الكلمات ، بمستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المنحي الدينامي
- ب. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (٢) والقياس بالمنحي الدينامي (٤) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه إعادة الجمل
- ج. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي (١,٧) والقياس بالمنحي الدينامي (٣) لأداء الأفراد الكلي في المجموعة الثالثة علي مهمه أسئلة الجمل

٤. المجموعة الرابعة: لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد في المجموعة الرابعة علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

تعليق

أرادت الباحثة من التحليل الإحصائي للمجموعات الجزئية الأربعة توضيح أن مجموعه ذوي السلوك الاندفاعي تأثرت نتائجها في المحور السابق بكون وجود أفراد معاقين عقليا ذوي زملة داون في عينه ذوي السلوك الاندفاعي ، وقد ظهر ذلك بوضوح خلال فصل المجموعات الأربعة والتعامل إحصائيا مع كل مجموعه علي حده .

مناقشة النتائج:-

- ١- لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي زملة داون ذوي السلوك الاندفاعي علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام
- ٢- لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي زملة داون علي منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام

- وتتفق النتائج هذه مع دراسة (Molina & Perez, 1993) حيث وجدت أن
١. الأداء القبلي لمجموعة ذوي زملة داون في مستوى دال منخفض عن المجموعة ذات الاعاقة العقلية بدون زملة داون في الثلاث عمليات المعرفية
 ٢. الأداء البعدي للمجموعة الضابطة لذوي زملة داون لم يوجد اختلاف دال بين ذوي زملة داون و المعاقين عقليا في درجات عمله الثاني ، أما الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية فلا يوجد اختلاف بين أداء ذوي زملة داون والمعاقين عقليا على درجه التخطيط
- وكذلك دراسة (Bower & Hayez, 2002) التي أشارت إلي أن وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين في الذاكرة قصيرة المدى على مقياس بينية-٤ ، وقد ظهر أداء الأطفال ذوي زملة داون (ز.د) متلني بشكل دال على مهمات الذاكرة قصيرة المدى مقارنة بالمجموعة غير ذوي زملة داون (ز.د)
٢. وجود فروق دالة بين درجات الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية في كلا المجموعتين، مع وجود درجات منخفضة بشكل دال على الذاكرة السمعية قصيرة المدى عند مجموعه ذوي زملة داون
 - ٣- توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي ،وعلى العمليات الأربعة .
 - ٤- توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي على الاختبارات الفرعية ،عدا (مهم حل الرموز، التخطيط- التوصيل، الانتباه الاستقبالي) ثبات المدرك)، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل) تتفق تلك النتيجة مع دراسة Naglieri & (1992) Readon حيث أشارا إلي ١. انخفاض أداء المجموعة التي تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد عن المجموعة التي لا تعاني اضطراب الانتباه /النشاط الزائد على كافة عمليات المنظومة ٢. ظهر القصور على الأداء بوضوح في عملية الانتباه والتخطيط والتتابع ٣. لم يظهر أثر القصور على عملية الثاني

وكذلك دراسة زكريا الشرييني (١٩٩٢) حيث تبين

١. أن مفاهيم الفراغ في بعدين ،و المادة ،والوزن من المفاهيم التي يتأخر ظهورها لدي الأطفال . فلم تصل نسبة الأطفال الذين بإمكانهم الاستجابة علي اختبارات هذه الأجزاء إلى ٧٥% فأكثر إلا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات).
٢. أي أنه لا يمكن للأطفال التوصل لمفهوم الفراغ في بعدين قبل عمر ٨ سنوات. كما لا يصل الأطفال إلي مفهوم العدد قبل عمر خمس سنوات
٣. وأن الأطفال لا يمكنهم التوصل إلي مفهوم الاحتفاظ بالمادة الا في الفئة العمرية (٨-٩ سنوات) .٤. ويصل الأطفال إلي مفهوم الكم المتصل في الفئة العمرية (٧-٨ سنوات) ،وهي نفسها الفئة العمرية التي يصل عندها الطفل إلي مفهومي الوزن و الكم المنفصل
- وهذا يتفق مع ما ورد في الاطار النظري من أن ذوي زملة داون يتصفون بشكل عام بقدرات ادراكية أقل، كما يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية والذاكرة قصيرة المدى ،كذلك يفتقرون إلي القدرة علي حل المشكلات ويرجع ذلك لاعتماد القدرة علي حل المشكلات علي الخبرات السابقة وعلي مدي القدرة علي الاستفادة منها، مما يؤثر سلبا علي أدائهم ،وتري البحوث أن بداية التدهور عند تلك الفئة يبدأ من سن عامين تقريبا.

التساؤل الرابع :- ويجب علي التساؤل:

"هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجة الاستفادة من القياس التقاسمي الدينامي" كما تظهر في :-

- المستوى الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجة العمليات الأربعة للعينه الكلية
- علاقة العمر الزمني مع درجة المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينه الكلية.

** خطة التحليل الإحصائي للإجابة علي هذا التساؤل:-

* نظرا لصغر حجم العينه داخل كل فئة عمرية فقد دمجت كل ثلاث مراحل عمرية متتالية معا وبذلك تم المقارنة بين ثلاث مجموعات عمرية هي:

١. المجموعة العمرية من (٩-١٢)
٢. المجموعة العمرية من (١٣-١٦)

٣. المجموعة العمرية من (١٧-٢٠)

* من ثم وللإجابة على التساؤل السابق يتم :

١- معالجة نتائج العينة الكلية وصولاً للفروق الارتقائية عبر العمر للدرجة الكلية، وللعمليات الأربعة، ولمهام العمليات. على كل من المنحي التقليدي و المنحي الدينامي.

٢- معالجة نتائج العينة الكلية لتحديد المعدل العام لسرعة الارتقاء على الدرجة الكلية للمنظومة ، وعلى العمليات الأربعة على كل من المنحي التقليدي و المنحي الدينامي

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق الارتقائية العينة الكلية على كل من المنحي التقليدي و المنحي الدينامي:-

جدول (٥-٦)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية الممتدة من (٩-٢٠ سنة)

المنحي الدينامي				المنحي التقليدي				الدرجة الكلية
د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	
٠,٠٥	٢,٣	١٢,٢	١٢,٢	٠,٠٥	٢,٢	٧,٤	٩,٨	١٢-٩
		٣,٦	٥,٣			١,٤	٤,٥	١٦-١٣
٠,٠٥	٢	٨,١	١٠,١	غ.د	١,٢	٣,٤	٥,٧	٢٠-١٧
المنحي الدينامي				المنحي التقليدي				الدرجة الكلية
د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	
٠,٠٥	٢,١	١٢,٢	١٢,٢	٠,٠١	٢,٩	٧,٤	٩,٨	١٢-٩
		٣,٦	٥,٤			١,٤	٤,٥	١٦-١٣
٠,٠٥	٢			غ.د	١,٢			

		٨,١	١٠,١			٣,٤	٥,٧	٢٠-١٧
المنحي الدينامي				المنحي التقليدي				عملية التآكل
د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	
٠,٠٥	٢,٦	١٨,٣	١٦,٤	د.غ	١,٩	٥,٨	٥,٦	١٢-٩
		٢,٨	٤,٨			٠	٣	١٦-١٣
٠,٠٠	٣,٨	١١,٦	١٦,٢	٠,٠٥	٢,٤	٤,٣	٥,٦	٢٠-١٧
١								
المنحي الدينامي				المنحي التقليدي				عملية التآكل
د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	
د.غ	١,٨	٩,٦	٩	٠,٠٥	٢,٣	٦,٦	٧,٢	١٢-٩
		٣	٤,٢			١	٣,٤	١٦-١٣
٠,٠١	٢,٧	٧,٨	١٠	٠,٠٠	٣,٢	٣,١	٦,١	٢٠-١٧
				١				
المنحي الدينامي				المنحي التقليدي				عملية التآكل
د	ت	ع	م	د	ت	ع	م	
د.غ	١,٤	١٨,٣	١١,٢	د.غ	١,٦	١٢,١	٨,٤	١٢-٩
		٤,٥	٤,٥			٢,٣	٣,٦	١٦-١٣
٠,٠٠	٢,٩	١٩,٣	١٩,٢	٠,٠٠	٣	١٠,٥	١١,٧	٢٠-١٧
١				١				

من الجدول السابق يتضح أن :-

١. أوضحت الدراسة أن الانتقال من الفترة العمرية الخاصة بسنوات ١٢-١٣ إلى الفترة العمرية التالية الخاصة بسنوات ٢٠-١٧ تشهد زيادة غير دالة في مسار الارتقاء وقد أكدت الدراسات الفسيولوجية والعصبية وجود قوة تأثير للعوامل الفسيولوجية والبيولوجية علي عمليات الارتقاء في فترات عمرية معينة ، مثل دراسة (فادية علوان: ١٩٩٢) و التي تؤكد حدوث تغيرات حيوية في النشاط

الكهربائي للمخ عند الأطفال في الأعمار (٤-٦-١٠-١٢-١٤) ، كذلك تؤكد حدوث تغيرات عصبية في خلايا المخ خلال هذه السنوات تتمثل في نشأه وتطور بعض الموصلات العصبية الجديدة في قشرة المخ ومن ثم ترجع الباحثة الدلالة الواضحة للاختلاف بين المرحلة العمرية من ١٣-١٦ عن المرحلتين السابقتين اللاحقة لها إلي ما توصلت له الدراسات السابقة .

٢. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا قدرة علي الاستفادة من التدخل الدينامي علي الدرجة الكلية للمنظومة

٣. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا قدرة علي الاستفادة من التدخل الدينامي علي عملية التخطيط

٤. أظهر الأطفال في المرحلة العمرية الأكبر سنا (١٧-٢٠) قدرة علي نمطي المعالجة المتأنية والمتعاقبة بالمنحي التقليدي بشكل دال أكثر من الذين يصغرون عنهم سنا (٩-١٢) (١٣-١٦) وهذا ما أكدته كيربي وداس (١٩٧٧) وأرجعا ذلك إلي علاقة نسبة الذكاء والقدرة علي التحصيل واستخدام الطفل أوتفضيلة استخدام نمطي المعالجة الآتية والمتعاقبة

٥. أظهر التدخل الدينامي تحسنا دالا علي أداء الأطفال الأصغر سنا في نمط المعالجة المتأنية ، ولم يظهر ذلك علي نمط المعالجة المتعاقبة وترجع الباحثة ذلك إلي أن المعالجة المتأنية للمعلومات لا تتطلب درجة مرتفعة من الانتباه حيث يسترجع الفرد الصور و الأشكال التي سبق له تعلمها أو مرت في خبراته السابقة (فادية علوان :١٩٩٢) (Schnieder& Shiffrin,1977) أما المعالجة المتعاقبة فتتطلب جهدا وتركيزا أعمق للانتباه لكل عنصر من عناصر المشكلة . ويؤكد كل من (داس وكيربي، ١٩٧٧) و (فادية علوان:١٩٩٢) أن نظام التعليم الذي يتلقاه الطفل يؤثر علي تفضيلة لاستخدام أحد النمطين عن الآخر . وترجع الباحثة التحسن لأفراد العينة بشكل أكثر دلالة علي نمط المعالجة المتأنية -إضافة إلي السابق - إلي كون العينة من ذوي السلوك الاندفاعي ، ونظرا لأن مهام المعالجة المتأنية تشتمل علي ما يقيس الاندفاعية مثل- المصفوفات الغير لفظية- هذا يفسر

تأثر أفراد العينة بالتدخل الدينامي في تقليل أثر الإنذافية مما ظهر بشكل دال علي النتائج

٦. وتتفق الباحثة مع ما تؤكد أبحاث علم النفس وكذلك تشير له فادية علوان (١٩٩٢) من أن دراسة إرتقاء وظيفة ما باعتبارها داله للعمر من خلال حساب الفروق بين المتوسطات عبر العمر لا يعطي مؤشرا عن معدل إرتقاء هذه الوظيفة أو الشكل الذي تتنظم فيه عبر العمر، من ثم وجب المعالجة للبيانات من خلال معاملات الانحدار لحساب متوسط التغير الذي يطرأ علي الوظيفة المراد قياسها عبر العمر وكذلك تحديد مؤشرات عن شكل العلاقة .

جدول (٥-٧)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوي دلالتها في المرحلة العمرية الممتدة من (٩-٢٠ سنة)

المرحلة العمرية	متوسطات الأرقام												حل الفروق			
	القياسي						القياسي						القياسي			
	د	ع	ت	د	ع	ت	د	ع	ت	د	ع	ت	د	ع	ت	د
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
المتوسطات عبر القارية																
١٢-٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٢	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩
١٢-١٧	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩	١,٩

من الجدول يتضح:

١. مضاهاه الأرقام لم تتأثر بالتقدم في العمر الزمني بالمنحي التقليدي ، وقد أستفاد الأطفال في المرحلة العمرية الأعلى (١٧-٢٠) من التمثل الوسيط
٢. حل الرموز ، والعلاقات اللفظية-المكانية ، وذاكرة الأشكال، واكتشاف الأعداد، وثبات المدرك، وسلاسل الكلمات ، وإعادة الجمل، وأسئلة الجمل إرتبط بالعمر الأعلى (١٧-٢٠) كذلك الاستفادة من الوساطة
٣. التخطيط -التوصيل إرتبط بالأعمار الأصغر بشكل أكثر دلالة (٩-١٢) وكذلك الاستفادة من للوساطة فلم تظهر دلالة علي إستفادة الأعمار الأعلى (١٧-٢٠)
٤. المصفوفات بالمنحي التقليدي لم تختلف حسب المرحلة العمرية ، وقد إستفاد الأعلى عمرا بشكل أكبر في الدلالة
٥. ثبات المدرك لم يرتبط بالتقدم في العمر ، ولم يرتبط العمر بالاستفادة من الوساطة ، فلم تمثل الوساطة دلالة مع العمر

تعليق عام علي النتائج:

- من العرض السابق للتحليل الإحصائي للنتائج ومناقشته ،ظهرت بعض الدلالات علي اختلاف الأداء لدي أفراد العينة باستخدام منحي التقييم الدينامي عنه باستخدام المنحي التقليدي علي اختبارات منظومة التقييم المعرفي الأساسية والفرعية ،لكن من خلال التحليل الإحصائي الكمي لم تظهر الصورة الكاملة لشكل ومدي التغير سواء علي المستوي الكمي أو الكيفي لما حدث فعليا من اختلاف في أداء بعض الأفراد مثل: تحقيق نقلة كيفية دالة لأداء بعض الأفراد، تقليل أثر العوائق الدخيلة علي الأداء -السلوك الانتفاعي-تحديد حيز النمو الممكن بشكل أكثر وضوحا مما يساعد علي عمل برنامج إثرائي يناسب حيز نمو كل فرد علي حده ، من ثم لم

يكن التحليل الكمي وحده كاف مما أوجب تقديم نموذج لدراسة لأربعة حالات

منتقاة من أفراد العينة حيث تشمل عينة البحث علي مجموعتين :-

١.مجموعه تجريبية قوامها (ن=١٤ تلميذ وتلميذة [٢ اولاد و بنتين]) معاقين عقليا ذوي سلوك اندفاعي ، حيث تم تقسيم عينه ذوي السلوك الاندفاعي إلى [٦معاقين عقليا ذوي زملة داون (٥ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢٢سنة و ٨ شهور إلي ٢٠سنة و ٤ شهور) وقت تطبيق الاختبار ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٥٦ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و ٨ معاقين عقليا بدون زملة داون (٧ أولاد ،وبنت) و تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠ سنوات و ١٠ شهور ،إلي ١٩ سنة و ٥ شهور وقت تطبيق الاختبار) ، وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٦٩ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

٢- مجموعه ضابطة :وقد تم اختيار أفراد المجموعة الضابطة من طلاب المدرسة الذين لم يتم تحديدهم كذوي سلوك اندفاعي - ولم يحددوا كذوي اضطرابات سلوكية - وذلك بالاختيار العشوائي من أسماء الطلاب المقيدون في سجلات المدرسة ، قوم العينه (ن=٦ تلميذ وتلميذة [١٠ أولاد ، و ٦ بنات]) معاقين عقليا بدون سلوك اندفاعي، حيث تم تقسيمهم إلي [٧معاقين عقليا ذوي زملة داون(٦ أولاد ،وبنت) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ سنوات و ٦ شهور إلي ١٥ سنة و ٥ شهور-وقت تطبيق الاختبار) وتتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٦٠ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)، و ٩ معاقين عقليا بدون زملة داون (٤ أولاد ،و ٥ بنات) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢٢سنة و ٥ شهور إلي ١٨ سنة و ٧ شهور) و تتراوح نسب ذكاءهم بين (٥٠- ٧٥ علي مقياس بينية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية بالمدرسة)]

من هنا تم اختيار أعلى فرد وأقل فرد في كل من المجموعه التجريبية وأعلى فرد وأقل فرد في المجموعه الضابطة كالآتي:

جدول (٥-١٠) يوضح وصفا للحالات المختارة

الحالة	الأولي	الثانية	الثالثة	الرابعة
المجموعة	نو سلوك إندفاعي/ نو زملة داون مرح	نو سلوك إندفاعي/ بدون نو زملة داون منخفض	نو سلوك غير إندفاعي/ نو زملة داون مرتفع	نو سلوك غير إندفاعي/ بدون نو زملة داون منخفض
الاسم	محمد.خ	رامي	محمد.م	اتحي
النوع	ذكر	ذكر	ذكر	انثي
تاريخ الميلاد	١٩٩٢/٦/١٥	١٩٨٧/١٠/٢١	١٩٨٩/٨/٢٠	١٩٨٧/١٢/١٣
السن وقت تطبيق الاختبار	٩س.٩٠ش.٢٦ي	١٤س.٥٠ش.٢٠ي	١٢س.٧٠ش.٢ي	١٤س.٣٠ش.٢٨ي
نسبة الذكاء- بناء علي ما تراه الأخصائية النفسية بالمدرسة/ علي بيئية الصورة الرابعة	٦٠	٥٥	٥٠	٥٠

وقد تم تقسيم دراسة الحالات إلي :

- إستبانة تسجيل الأداء الكمي والكيفي لمنظومة التقييم المعرفي ، وأستبانة تسجيل الأداء (شكلا ونوعا من خلال الوظائف الاستقبالية و الوظائف التحويلية و وظائف التواصل) والتفاعل الكيفي علي كل بعد .
- تحليل البيانات لتلك الحالات من خلال ما قدمه فيجوتسكي-فيرشتين كنموذج لتحليل بيانات الأفراد علي "أداة تقييم إمكانية التعلم Learning Propensity "LPAD" "Assessment Device" حيث يهدف من خلال تحليل البيانات باستخدام تلك الطريقة إلي الوصول لتشخيص يمكن من خلاله معرفة قدرات الفرد وإمكاناته ومن ثم إمكانية عمل برنامج إثرائي قائم علي ذلك التشخيص .

تحليل البيانات الخاصة بالحالات الأربعة السابقة (كما يحللها منحي فيجوتسكي-

فيرشتين للتقييم الدينامي).

مقدمة:-

يقوم هذا التحليل علي فكرة رئيسية مفادها أن الفاحص في التقييم الدينامي لا يستطيع أن يقف في دور الفاحص/المراقب/الراصد/المحايد ،بل يتعدى ذلك الدور ليكون

وسيطا/ميسرا/ راصدا لمستوي النمو الممكن للمفحوص من خلال تفاعل إيجابي بين الفاحص والمفحوص يسمح هذا التفاعل للمفحوص بالعمل في بيئة اختبارية آمنة، ويسمح للفاحص بالتفاعل مع المفحوص وصولا لتحديد قدرات المفحوص وحيز نموه الممكن وأقصى إمكاناته من خلال :الوساطة التي يقدمها الفاحص بين المفحوص والمهمة الاختبارية ،وذلك من خلال الحوار "التواصل اللفظي -والذي يتحول إلي مونولوج " . هذا ويمكن توضيح الحوار في الجلسة الاختبارية من خلال استعراض النقاط الآتية مع الحالات الأربعة:

١. مقدمة الجلسة الاختبارية

٢. الوساطة من أجل تغذية الكفاءة:-

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| (أ) تشجيع المفحوص | (ب) طمأننة المفحوص |
| (ج) بناء التحدي والثقة عند المفحوص | (د) إعداد المفحوص للصعوبات |
٣. التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:
- (أ) إعداد المفحوص بالاستراتيجيات
- (ب) مساعدة المفحوص علي تجاوز العوائق بالتركيز
- (ج) التركيز والإتقان والدقة في جمع البيانات
- (د) توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار

- | | |
|----------------------------------|-------------------|
| (هـ) خلق الاستبصار بمصدر الأخطاء | (و) تجهيز المفحوص |
|----------------------------------|-------------------|
- بالسلوك اللازم للمهمات الأكثر تعقيدا

٤. النهوض من السلبية:-

- | | |
|--|------------------|
| (أ) إثبات قدرة المفحوص علي مواجهه المهمة | (ب) عمل ضغط موجب |
|--|------------------|

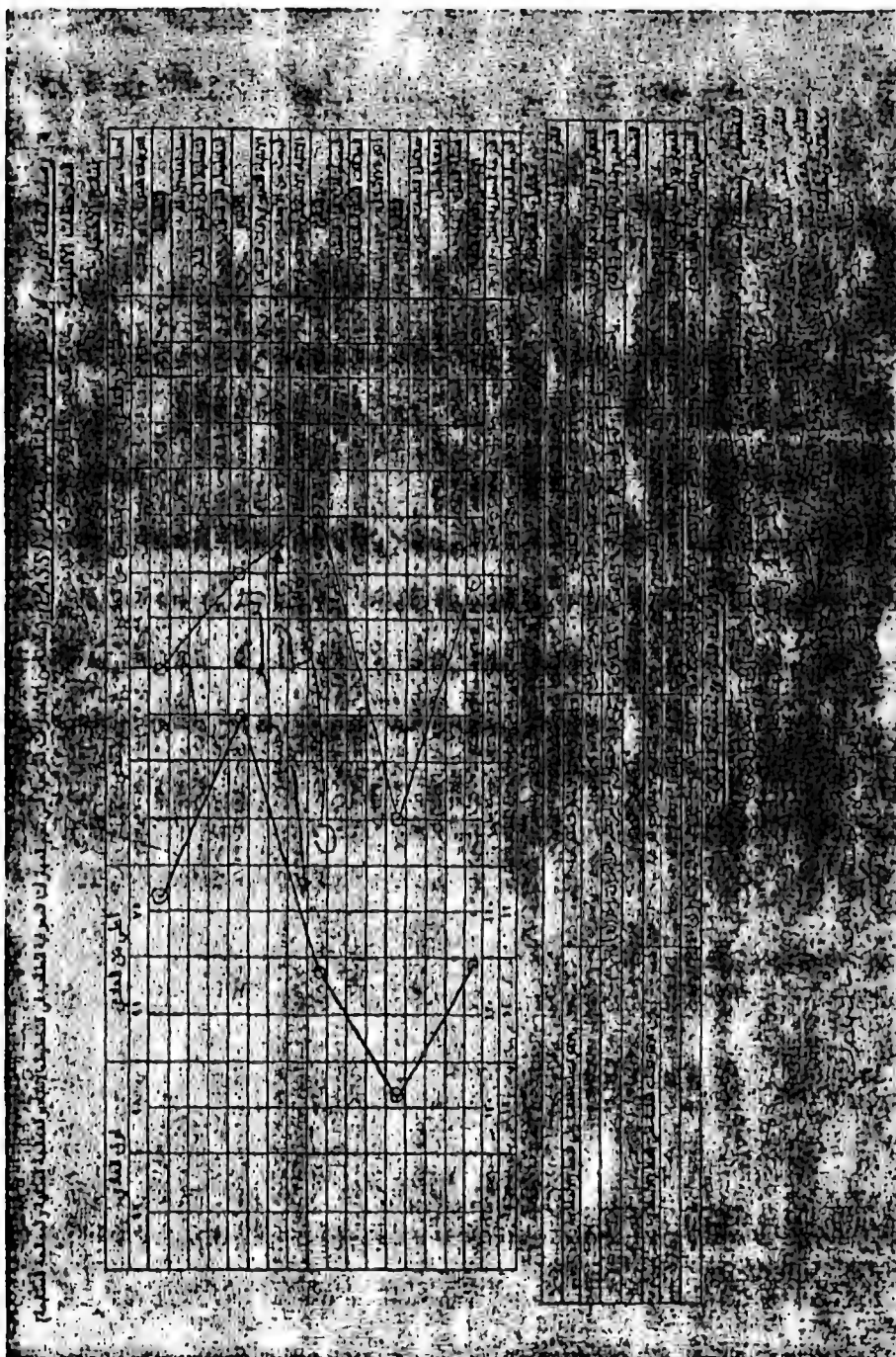
٥. إثراء ذخيرة المفحوص :-

- (ا) تعليم الاتجاه الأفقي والرأسي
والوصف
(ج) تعليم المصطلحات المعتادة الاستخدام^٥
(د) تعليم المماثلة

٦. الوساطة في الوظائف المعرفية الناقصة:-

- (أ) الإدراك والتعريف غير الملائم للمشكلة (ب) عدم التخطيط والاندفاعية والفحص
غير المنظم (ج) كبح الاندفاعية وتنظيم السلوك (د) الاستبطان
هـ (نقص الدقة
و) التمييز بين الأشكال والأشياء
ونظرا لطول الجلسة الاختبارية والتي تجاوزت الساعتين مع كل مفحوص لذلك
ستكتفي الباحثة بعرض نماذج من التدخل الوسيط في اثناء الموقف الاختباري مع
كل حالة من الحالات الأربعة ،وقد تم اختيار تلك المواقف علي وجه الخصوص
نظرا لوضوح مبادئ التدخل الوسيط فيها أكثر من غيرها.

⁵super ordinate



ثانيا : استقبله التسجيل التقييم الدينامي:

المقاومة	الاستبقاء	الاكتساب	الوظائف المعرفية:
•	٧	١	الوظائف الاستقبلية : ١
•	١	١	الوظائف التحويلية: ١
•	١	٧	وظائف التواصل : ١

=٢ قوة نسبيا ، مناطق خالية من
=١ ضعف لكن المناطق ظاهرة

من العيوب أو سليمة

الوظائف المعرفية:

١١: الإغلاق ١ ٢: الانتباه ٣: التوجه الكلي ٤: التوجه الزمكي ٥: الأشكال والإجراءات والرموز ٦: الأوت للفظية والمعاني ٧: لسلوك الاستدلال ٨: محبة الهوية ٩: مصدر متحدة	١٠: الحكم الذاتي	١١: تنظيم الذات	١٢: علاقات السبب - النتيجة ١
١: تنطق الوعي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القبلي ٤: التوظيف لما تم استقبله ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقارنة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة لنقص الأتلة ١٨: العمليات المعرفية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: اتخاذ القرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إنجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب - النتيجة ١	١٠: الحكم الذاتي	١١: تنظيم الذات	١٢: علاقات السبب - النتيجة ١
١: التركيب ٢: المحاولة والخطأ ٣: العلاقات الاستدلالية للواقع ٤: الإغلاق ٥: التواصل الأتوي ٦: الأوت للفظية ٧: الجهود ٨: الانتباه إلى المخارج ٩: تنظيم الذات ١٠: الحكم الذاتي	١٠: الحكم الذاتي	١١: تنظيم الذات	١٢: علاقات السبب - النتيجة ١

=٢ قوة نسبيا ، مناطق خالية

من العيوب أو سليمة

الوظائف المعرفية:

الوظائف الاستيعابية :

١١: الإغلاق (طرح المهمات بعيداً^١)

١٢: الانتباه (سهولة التشتت)

١٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)

١٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زمني ضعيف)

١٥: الأشكال، والإشارات، والرموز (لديه مشكلات في فهم الرموز والإشارات)

١٦: الأنواع النطقية والمفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال اللفظي)

١٧: السلوك الاستكشافي (لديه سلوك استكشافي غير منظم)

١٨: حماية الهوية (لديه صعوبة حماية الانظام)

١٩: مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلوماتين أو ثلاثة معاً)

الوظائف التحصيلية:

٢٠: تدفق الوعي (عدم الاهتمام وأحلام يقظة)

٢١: عدم التوازن (عدم وجود خبرة القاء مع المشكلات^٢)

٢٢: التحليل القلي (اضطراب الانتقاء كمخبر للمشكلات، فقد الهاديات)

٢٣: التوظيف لما تم استقبالة (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير ليرشده لجميع البيانات)

٢٤: ضيق المجال المعرفي (نقد الأفكار في الوسط)

٢٥: استيطان (الإفراط المعتمد على الخبرة الحسية المعانية)

^١ reject tasks out of hand
^٢ doesn't experience the existence of problems

- ٧: التمثيل العقلي (لديه مشكلة في تشكيل الأفكار)
- ٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التفكير)
- ٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المشابهات)
- ١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)
- ١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة إبداعية - عنبلة)
- ١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)
- ١٣: التجريد (لديه مشكلة في استخدام التفكير المجرد)
- ١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الحبرات)
- ١٥: التفكير في نمط شبكي (لا يستطيع وصل علاقات بين العلاقات)
- ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)
- ١٧: الحاجة لنقص الأدلة (لديه رغبة قليلة في تلقي الدعم المنطقي)
- ١٨: العمليات المفردانية (لديه مشكلات في القراءة)
- ١٩: العمليات الحسابية (لديه مشكلات في الحساب)
- ٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لترشده أثناء اتخاذ القرار)
- ٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)
- ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)
- ٢٣: التخطيط (لا يخطط جيدا)
- ٢٥: علاقات السبب - النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل :

- ص ١: التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)
- ص ٢: المحاولة والخطأ (وضع افتراضات قليلة)
- ص ٣: العلاقات الاسقاطية للواقع (يتجاهل الأفكار)
- ص ٤: الإغلاق (يجور في فراغ من الإغلاق)
- ص ٥: التواصل الأتوي (يظل في وحده بعيداً عن الآخر)
- ص ٦: الأموات اللغوية (يعاني من ضعف في التعبير اللغوي)
- ص ٧: الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)
- ص ٨: الانتباه إلى المخرجات (يراقب تأثيرات سلوكه)
- ص ٩: تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعاً للأخطاء)
- ص ١٠: الحكم الذاتي (لا يصنع لنفسه أحكاماً يستطيع أن يحكم ذاتياً على فعله)
- كيف استجاب الطفل لتدخله؟ جيداً
- كيف تم تحقيق الجهود المطلوبة منك الحث على التغيير الفصح اللغوي
- هل يوجد أي مؤشرات لحداث نقلة في التعلم؟ نعم لأنه حين تم وداعية جليل جداً ولاضافة لبنية اجتماعية قوية (إن بواب صلالة)

من أمثلة التدخل المبسط في المواقف الاختبارية مع الحالة الأولى:-

أولا مقابلة الجلسة الاختبارية:

المفحوص: محمد خ.
 الفاحصة: بص يا محمد ،لحنا نعمل مع بعض شوية تدريبات ،وانا هاعلمك إزاي نعملهم .
 المفحوص: أيوه أبوه
 الفاحصة: عشان إذا عزك تبقي شاطر أكثر وتعملهم بعد كده أحسن واحد

د) إعداد المفحوص للصعوبات:

المفحوص: محمد خ.
 الاختبار: العلاقات اللفظية المكتوبة (العنصر ١٢)
 الفاحصة: أطلب من المفحوص في الخطوة الأولى هنا (عدم النظر لأشغل قبل تحديد المشكلة المطلوب منه أن يحلها
 وما يحتاجه فيها (مثال: شكل ولون الخطوط واتجاهاتها) ولأن يحددها في عقلة لولا)

ب) مساعدة المفحوص على تجاوز العوائق بالتركيز:-

المفحوص: محمد خ.
 الاختبار: المصنوعات غير اللفظية
 العنصر: {٢}
 الفاحصة: محمد ما تقولش الإجابة قبل ما تبص كويس الأول هنا (مع الإشارة للمشكلة) شوفتها كويس؟ وبعد كده بص
 للاختبار دي.
 المفحوص: أشار للإجابة الصحيحة
 الفاحصة: شاطر جدا يا محمد ،انت ممتاز وتقدر تحل الأسئلة الجاية كويس لأنك عرفت الطريقة اللي تجاوب بيها علي
 الأسئلة لوحدك نزي ما جاوبت دلوقتي تقدر تجاوب صح وممتاز .
 (وبعد انعكس ذلك علي اجابات محمد في العنصر التالية واستطاع الوصول باستخدام المنهج القديسي إلي مستوى أعلى
 كثير من عمرة اللامي وما يكلمني ذلك من عمر عظمي)
 ج) التركيز والإتقان والدقة في جمع البيانات :-

المفحوص: محمد خ.
 الاختبار: المصنوعات غير اللفظية
 العنصر: {١٠}
 الفاحصة: (السؤال بالمنهج التقليدي)
 المفحوص: أشار للاختبار رقم ١
 الفاحصة: ده مش بالضبط الصبح بص ثاني يا محمد للمهمة كويس، وشوف إيه اللي حصل في الألوان والأشكال
 المفحوص: أشار للاختبار رقم ٢
 الفاحصة: ده مش مضبوط قوي يا محمد ،احكي لي اللي انت شايفه حصل في الألوان والأشكال دي (مع إشارة للفاحصة
 للمشكلة)

المفحوص: أيوه عرفت وأشار للاختبار رقم ٤
 الفاحصة: برافو ممتاز هي دي ثلما لكن قول لي لما اخترت رقم ١ ما كانت صح؟
 المفحوص: عشان لونه أصفر
 الفاحصة: برافو يا محمد ،وفية حاجة ثانية كمان غير لونه
 المفحوص: عليه خطوط
 الفاحصة: برافو جدا يا محمد ،طيب إيه رقم ٦ ما كانت صح قوي؟
 المفحوص: عشان هي مش مايله كدة(وهنا يقصد الشكل المعين الذي هو الإجابة الصحيحة، حيث أن رقم ٦ هي شكل
 مربع)

الفاحصة: صح يا محمد برافو ،دلوقتي قل لي إيه رقم ٥ ما كانت هتبي صح؟
 (وهكذا استمر معه في الشرح للأشكال وراء صحة أو عدم صحة الدلائل الأخرى حتى يعلم كيف يستطيع التركيز لي
 جمع البيانات والدقة والإتقان (كمسحط) وكذلك البحث عن العلاقات الفعلية ومقارنه لوجه الشبه والاختلاف ولتقاء
 الهاديات المناسبة واستخدام الملوك المقارن لتلقتني (كمعالج) وكذلك الاحتفاظ بالهدوء واستخدام استراتيجيات ومقاومة

الانفتاح بتحديد البدائل (كمخترجات) مما جعل العمليات عنده مثل (التمييز والتفكير الاستدلالي والتناظري) يتم تعلمها وظهورها مما أثر استجابته على العنصر التالي)

ب) عمل ضغط موجب:

(من أهم مشكلات الاختبار أنه يضع نوعاً من الضغط على المفحوص يؤثر على أدائه بشكل سلبي وهذا ناهيك عن المشاعر السلبية أساساً التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاص كالعجز والنقص والإحباط عندما تعرض فيما قبل لمواقف الحياة والمواقف التعليمية المشابهة)

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: ذاكرة الأشكال

العنصر: {٧}

الفاحص: السؤال التقليدي (المهمة المطلوبة هنا هي الاحتفاظ بالشكل والحجم)

المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل استجابة خاطئة

الفاحص: فكر كريس يا محمد...ليه الشكل المفروض ترسمه؟ بص للرسم ثقي كريس

المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل استجابة خاطئة

الفاحص: بص تاني يا محمد وحدك لي الشكل هنا (علي كراسة الأشكال) اللي مفروض ترسمه. انت شاطر وعملت كل اللي فاتت صح لوحدك وتقدر تكمل كل الأسئلة

المفحوص: بدأ في الرسم من الذاكرة للشكل استجابة صحيحة

الفاحص: شاطر يا محمد انت بتعرف كريس جدا وبترسم لوحدك ممتاز مجرد ما كنت ركزت شوية رسمت الرسمه

الصعبة ذي لوحدك صح.

(هنا أظهر محمد تحدياً كبيراً للسيطرة على المهمة وتحقيق النجاح بذلك رغم صغر سنه وصعوبة المهمة وكونه ذو زهرة داوود ووصفه بالسلوك الاندفاعي) وهنا نلاحظ أن: الضغط الموجب قد حقق نتائج إيجابية دلت على المفحوص للتحدي لإظهار أفضل ما عنده من إمكانيات.. ليس ذلك فقط بل استطاع الوصول لمستوي أعلي بكثير من عمره الزمني (وليس العقلي الذي حددته المدرسة فقط) استطاع السيطرة على المهمة وتنفيذها.

٥- إثراء ذخيرة المفحوص :-

بالإضافة إلى تنظيم السلوك من خلال الكف وضبط الاندفاعية فإن منحى التقويم الذيلامي يساعد المفحوص في إثراء ذخيرته من خلال تعليمه العمليات العقلية الضرورية للسيطرة على المهمات وكذلك المتطلبات الأساسية لمواجهة المحتوى الذي يحتاجه الفرد في المهمات القائمة وهذا وقد يعاني الأفراد ذوي المستوي الأدنى من صعوبات في: تمييز العناصر الأساسية لحل المشكلات في مستوي التعقيد وهذا يتطلب من الفاحص تنوعاً في الإعداد الوساطة ومن ثم محاولة إثراء ذخيرة الفرد خلال المفاهيم والعمليات.

١) تعليم الاتجاه الأفقي والرأسي :

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: المصفوفات غير النقطية

العنصر: {٢}

الفاحص: أي نوع من الخطوط هذه؟ ما اتجاه تلك الخطوط؟ ماذا تسميهم ؟

المفحوص: هي خطوط نازلة لتحت

الفاحص: يعني ممكن الخطوط تكون نازلة لتحت ؟

المفحوص: أيوة

الفاحص: طيب ممكن تطلع لفوق؟

المفحوص: أيوة

الفاحص: صح يا محمد دي طريقتين لتحت وفوق طيب انت سمعت اسم الخطوط اللي نازلة لتحت بيبقي إيه؟

المفحوص: أيوة نازله لتحت

الفاحص: نازله لتحت اسمها "طولية"

المفحوص: أيوة بالطول

الفاحص: أيوة، والخطوط اللي طالعها لفوق اسمها إيه؟

المفحوص: اسمها مش بالطول بس طالعها لفوق

الفاحص: اسمها "عرضية"، قول لي بقي للخطوط إيه؟ وإيه؟ وشاور لي عليهم؟

المفحوص: استجابة صحيحة مع قوله "الطول اللي وقفه كدة والعرض اللي نايحه كده"
(وهذا محاولة لوصف الخطوط الطولية والعرضية بأشياء سهلة عليه ومن ثم تساعده على تذكر المفاهيم وجعلها مألوقة له)

(ملحوظة: لم يستغرق محمد معي وقت في التعرف على المفهومين، ولكن بعض الأطفال استغرق وقتاً أطول بكثير لكي يصل لمعرفة المفهومين، وبعض الأطفال مثل إرامي ومحمد م. لم يستطيعوا التعرف على المفهوم رغم محاولاتي وظلا يريدان الكلام الذي أقوله دون فهم لذا فمن المحتمل وجود مشكلات ما في المنح وهذا يجب وضعه في الاعتبار عند عمل برنامج لثرائفي)

للفاحصة: طيب يا محمد أنت عرفت دلوقتي "الخطوط الطولية مع الإشارة لها والخطوط العرضية مع الإشارة لها" دلوقتي شايف الخطوط دي "التي بالمشكلة الأساسية" شكلها إيه؟

المفحوص: مش طول ولا عرض، هي مايله كده
للفاحصة: بالضبط يا محمد. يله بقي نشوف الجزء اللي ناقص هنا مشكلة إيه عشان يكمله؟

(ج) تعظيم المصطلحات المعتادة الاستخدام^٨

المفحوص: محمد خ

الاختبار: المصفوفات غير اللقطية

العنصر: {١٩}

للفاحصة: إيه الحاجة المختلفة في الأشكال دي؟

المفحوص: السهم

للفاحصة: أبوه مغبوط السهم ماله؟

المفحوص: بيروح كده والفوق ولتحت

للفاحصة: يعني إيه اللي بيتغير فيه

المفحوص: شكله

للفاحصة: لا مش شكله، اللي لتغير هنا هو اتجاهه، يعني كان (شرح المفهوم الذي يعطي المصطلح الأكثر اعتيادية "مفهوم الاتجاه")

(هذا محاولة عزل المحركات وليس الخصائص الأساسية للشيء وإنتاج المصطلح العام الذي يعبر عنه) وأهمية ذلك هو: تنمية المفاهيم العليا بشكل هادئ وجزئي، مثال في الاختبار الحالي أعطي المفحوص مفاهيم مثل الاتجاه، اللون، الحجم، والعدد، والشكل، والتوجه المكاني.....

(ب) عدم التخطيط والانطباعية والفحص غير المنظم :

المفحوص: محمد خ.

الاختبار: حل الرموز الشفوية

للفاحصة: (السؤال بالمنحي التقليدي)

المفحوص: يبدأ في الاستجابة لكنه يعمل أخطاء

للفاحصة: يا محمد خط صباعك على الحاجة اللي انتة تعملها كده (مع التمثيل له)

المفحوص: استجابة جيدة مما أضاف له (٢ نقطة بالمنحي الدينامي وكان سيخسر ها جميعا بالتقليدي ويتوقف من العنصر الأول)

٢= قوۃ نسبیا ، مناطق خالیة من
١= ضعف اکن المناطق ظاهرة
٠= قصور بمناطق بها مشكلات أو نقص العیوب أو منلیمة

الوظائف المعرفية:

٢- قوۃ نسبیا ، مناطق خالیة

١- ضعف لكن المناطق ظاهرة

== انصـور ، مناطق بها مشكلات أو نقص

من العيوب أو سليمة

الوظائف الاستقبلية :

- ١: الإغلاق (طرح المهام بعيداً)
- ٢: الانتباه (سهولة التشتت)
- ٣: التوجه المكاني (لديه مفهوم مكاني ضعيف)
- ٤: التوجه الزماني (لديه مفهوم زمني ضعيف)
- ٥: الأشكال و الإشارات والرموز (لديه مشاكل في فهم الرموز والإشارات)
- ٦: الأدوات التقنية والمفاهيم (لديه ضعف في الاستقبال المنطقي)
- ٧: السلوك الاستكشافي (لديه سلوك استكشافي غير منظم)
- ٨: حماية الهوية (لديه صعوبة حماية النظام)
- ٩: مصادر متعددة (يماني من مشكلة تنظيم معلوماتي أو تاليفها)

الوظائف التحويلية:

- ١: كفاف الوعي (عدم الاهتمام وأحلام بظلمة)
- ٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة الفعارة مع المشكلات)
- ٣: التحليل القليل (اضطرابات الانتباه كمنحي المشكلات، فقد البيانات)
- ٤: التوظيف لما تم استقبله (يماني من اضطرابات في استخدام التفكير لوظائف الجمع البيانات)
- ٥: ضيق العقل المعرفي (فقد الأفكار في الوسط)
- ٦: استيعاب (الإفراط المعتمد على الخبرة الحسية المباشرة)

¹ reject tasks out of hand
² doesn't experience the existence of problems

- ٧: التمثيل العقلي (لديه مشكلة في شكل الأفكار)
- ٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)
- ٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في الظواهرات)
- ١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأحداث)
- ١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة "إذا- عندئذ")
- ١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)
- ١٣: التجريد (لديه مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمصادر للتفكير المجرد)
- ١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الفعاليات)
- ١٥: التفكير في نمط شبيهي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)
- ١٦: استقرافيفيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)
- ١٧: الحاجة لتفصيل الألية (لديه رغبة قليلة في تلقي الدعم العقلي)
- ١٨: العمليات المترادفة (لديه مشكلات في التراءى)
- ١٩: العمليات الحسابية (لديه تفككات في الحساب)
- ٢٠: اتخاذ القرار (لا يستطيع التعامل للوقت أثناء اتخاذ القرار)
- ٢١: التلخيصات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)
- ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)
- ٢٣: التخطيط (لا يخطط جيدا)
- ٢٤: علاقات السبب - النتيجة (لا يتعلم من التجارب)

وظائف التواصل:

- ص: ١: التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بلفظ وإيماءات مناسبة)
- ص: ٢: المحاولة والخطأ (يصح لقراءات قليلة)
- ص: ٣: العلاقات الاستدلالية للواقع (يتجلى الأفكار)
- ص: ٤: الإحاطة (يقدر في فراغ من الإحاطة)
- ص: ٥: التواصل الأمري (يطلق في وحدة بعيدا عن الآخر)
- ص: ٦: الأزمات اللفظية (يعاني من ضعف في التعبير اللفظي)
- ص: ٧: الجهود أو طيف ضعف الجهود عند محاولة التواصل
- ص: ٨: الانتباه إلى المخاطر (بالخطأ ففكرات مبدئية)
- ص: ٩: تنظيم الذات (لا يجوز سلوك تلك الأنظمة)
- ص: ١٠: الحكم الذاتي (لا يصح لهذه الأنظمة أن تستطيع أن يفكر ذاتيا على أنظمة)

- كيف استجاب الطفل لتدخلاته؟
الردود لم تنته، دون رسي - محاولة الجري في الشكل - السرحان الشديد وأحلام اليقظة - (رفض التفاعل)
- كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة مناهة للعث على التغيير؟
شكل متعب من التغيير (القطر - مادي)
- هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟
مؤشرات واضحة جدا - يتفاجئ التفاعل طوي وأمرري

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الثانية:-

ثانيا الوساطة من أجل تغذية الكفاءة:-

(أ) تشجيع المفحوص: هنا أحاول طبع مشاعر الكفاءة وأن أجعل المفحوص يشعر بها لكي تعمل له إحصاسا بالثقة والمسئولية وذلك من خلال : التأكيد للمفحوص أنه لا يعمل بمفرده وأنتي أساعده كذلك يجب الإشارة له مسبقا قبل البدء في مهمة صعبة أن " المهمة القادمة صعبة شويه " مثال للتفاعل:

المفحوص: رامي

الاختبار : المصفوفات غير اللفظية

الفاحصة: (هنا يجب التنازل عن مبدأ "الحيادية" والتفاعل بحماس مع المفحوص وتقديم المساعدات له وإظهار أن هدفنا هو أن يصل إلى النجاح)

س. هنا يطلب من المفحوص تحديد أي من الاختيارات الستة هو المناسب . (أنا متأكدة أنك عارف) (أنا سمعك تقول

صح) (بالأقوى)

المفحوص: أثار علي الإجابة الصحيحة

الفاحصة: مطلوب شاطر بر الو

(أ) إمداد المفحوص بالاستراتيجيات :-

المفحوص: رامي

الاختبار: علاقات التخطيط للتوصليل

الفاحصة: (هنا يجب أن أتأكد من معرفة المفحوص للأرقام والأعداد بالترتيب لهذا هو أساس المهمة التي تطلب منه) من هنا أبدأ بسؤاله: (إيه العدد ده يا رامي؟ تقدر تقولي العدد ده اسمه إيه؟ أنا عارفة لك شاطر)

المفحوص: العدد ده واحد

الفاحصة: ممتاز شاطر جدا. (طيب يلا بقي قولي العدد اللي بعد الواحد بقي إيه؟)

المفحوص: صمت ولا يجيب

الفاحصة: يعني يا رامي الأعداد اللي المدرسة بتديها لك في الفصل اللي هم إيه...الواحد...و...إيه... يلا إنت شاطر وأنا متأكدة.

المفحوص: أبوه واحد واثنين وثلاثة وأربعة...

الفاحصة: شاطر يا رامي دلوقتي هتوصل الأعداد دي مع بعض زي ما كنت كلتهم بالنس للترتيب. يلا يا رامي خذ القلم وابتدي وروني هتوصل واحد ببقية؟

(هنا تكونت الفاحصة أولا من أن رامي يعرف الأعداد وهي الأساس الذي تقوم عليه المهمة ثم بعد ذلك شرحت له الاستراتيجية المطلوبة لكي ينفذها. والفاحصة تفترض بذلك زوال السبب الأساسي الذي قد يكون هو العائق وراء عدم تنفيذ الاستراتيجية وهو: المعرفة السابقة "بالأعداد" والإدراك الواضح والتذكر والاستجابة التلقائية للمشكلات المقدمة كذلك والأهم هنا هو مقاومة الاندفاع في الاستراتيجية دون الانتباه للتسلسل فيما يجمعه من معلومات. كل ذلك خاص بالمنحلات ، أما بخصوص المخرجات أي التعبير عن الحل فهنا نلاحظ تعلم التفكير ذو الاستراتيجية ومقاومة الاندفاع)

أما بخصوص الانتقال البصري :-

(تقد طلبت للفاحصة من المفحوص أن يضع إصبعه على الرقم الذي يسبق له مسبقا عند التوصليل مثال: "عند التوصليل رقم ١ إلى رقم ٢ اطلب منه أن يضع إصبعه على هدفه أي رقم ٢" مع استخدام التواصل اللفظي واللغة الحقيقية فيقول رامي ما سيملة "أنا هوصل دلوقتي ٢ لب ٣" .. مما يساعد المفحوص على خروج المخرجات بدقة وتحديد الاستراتيجية وبساعده على التفكير العلائقي والتعديلات والتسلسلية في العمليات) وقد كان لذلك أثر واضح على المفحوص مما أحدث له نقلة.

(هـ) خلق الاستبصار بمصدر الأخطاء :

المفحوص: رامي

الاختبار: الانتباه الاستقبالي (علي أساس تغير المدرك)

العنصر: {٣}

الفاحصة: (السؤال بالمحلي التقليدي)

المفحوص: (الدب صغير) لا لا (الدب كبير والحصان صغير)

الفاحصة: أيوة يا رامي الدب كبير فعلا لكن ليه أنت قالت الحصان صغير

المفحوص: أبوه الحصان كبير
 الفاحصة: مضبوط. لكن قلبي أنت اخترت ليه ان الحصان كبير
 المفحوص: عشان شكله
 الفاحصة: أنت عارف العصفورة
 المفحوص: أيوة
 الفاحصة: طيب هي العصفورة لكبر ولا الحصان
 المفحوص: الحصان.... العصفورة
 (ومنا نلاحظ الاستخدام (مدخلات) تعلم الاستبصار والإدراك الواضح والاحتفاظ بالشكل والحجم والاستجابة التحليلية
 للمشكلات. و (معالجة) استخدام المهمة تكوين صورة عقلية - والبحث عن العلاقات الفطرية والاستخدام للسلوك المقارن
 التلقائي. و (مخرجات) استخدام لغة دقيقة ومقاومة الاندفاع والإسقاط للعلاقة والانتقال البصري. و (كفايات) للتمييز
 والتعميم لمطومة جديدة خلال التركيب والتفكير العلاقاتي والتفكير التناظري)

(ج) كبح الاندفاعية وتنظيم الملوك:-
 يوجد نوعين من الاندفاعية: * البعض يعمل مباشرة دون مراعاة لجميع المعلومات المطلوبة أولا ،أنهم لا يعرفون أن
 المزيد من المعلومات ضروري قبل بدء العمل. * الآخر يحتاج ضبطا أكثر للسلوك حيث يكون سريع الانقياد
 لحائلي بحيث يعمل دون أن يسمع أو يرى المطومة الضرورية لحل المشكلة
 المفحوص: رامي
 الاختبار: الانتباه الاستقبالي (تغير المدرك)
 الفاحصة: رامي بمن هذا كويس شايك ده بصورة ليه ده؟
 المفحوص: استجابة صحيحة
 (من الغريب أن الطفل استجاب بشكل الفضل علي هذا الاختبار الفرعي فقط -دون سواء -مما يجعل من
 للضروري فحص مخ الطفل كليا)
 الفاحصة: شاطر يا رامي ،قولي القيل ده أكبر ولا العصفورة... أنت عارف العصفورة
 المفحوص: أبوه صوصو -مش عارف
 الفاحصة: يكر كويس (القيل أبو زلومه) لكبر ولا العصفورة (صوصو)
 المفحوص: استجابة صحيحة
 (ومكنا في كل الاختبار الفرعي)

ثانياً : استنباط التسجيل للتقسيم الدنالمسرد:

المقاومة	الاستنباط	الوظائف المعرفية:
	١	الوظائف الاستنباطية : ١
	١	الوظائف التحويلية: ١
	١	وظائف التواصل : ٠

٢ = قوة نسبية ، مناطق خالية من
١ = ضعف لكن المناطق ظاهرة
٠ = قصور مناطق بها مفكلات أو نقص العيوب أو سليمة ..

المقاومة	الاستنباط	لاكتساب	الوظائف المعرفية:
١: السلوك	٦١: الأوقات للفظية والمظاهر	٣١: التوجه المكاني	١١: الإغلاق ٢١: الانتباه ٣١: التوجه المكاني
٢: التعليل	٦٢: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٢: التوجه الزماني	١٢: الإغلاق ٢٢: الانتباه ٣٢: التوجه الزماني
٣: التعليل	٦٣: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٣: التوجه المكاني	١٣: الإغلاق ٢٣: الانتباه ٣٣: التوجه المكاني
٤: التعليل	٦٤: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٤: التوجه الزماني	١٤: الإغلاق ٢٤: الانتباه ٣٤: التوجه الزماني
٥: التعليل	٦٥: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٥: التوجه المكاني	١٥: الإغلاق ٢٥: الانتباه ٣٥: التوجه المكاني
٦: التعليل	٦٦: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٦: التوجه الزماني	١٦: الإغلاق ٢٦: الانتباه ٣٦: التوجه الزماني
٧: التعليل	٦٧: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٧: التوجه المكاني	١٧: الإغلاق ٢٧: الانتباه ٣٧: التوجه المكاني
٨: التعليل	٦٨: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٨: التوجه الزماني	١٨: الإغلاق ٢٨: الانتباه ٣٨: التوجه الزماني
٩: التعليل	٦٩: الأوقات للفظية والمظاهر	٣٩: التوجه المكاني	١٩: الإغلاق ٢٩: الانتباه ٣٩: التوجه المكاني
١٠: التعليل	٦١٠: الأوقات للفظية والمظاهر	٣١٠: التوجه الزماني	١١٠: الإغلاق ٢١٠: الانتباه ٣١٠: التوجه الزماني

٢ = قوة نسبية ، مناطق خالية من
١ = ضعف لكن المناطق ظاهرة
٠ = قصور مناطق بها مفكلات أو نقص العيوب أو سليمة

الوظائف الاستقبلية :

١: الإغلاق (طرح المهمات بعداً ١٠)

٢: الانتباه (سهولة التشتت)

٣: التوجه المكاني (الديه مفهوم مكاني ضعيف)

٤: التوجه الزمني (الديه مفهوم زمني ضعيف)

٥: الإشكال أو الإشارات بالرموز (الديه مفصلات في فهم الرموز والإشارات)

٦: الأدوات اللغوية والمفاهيم (الديه ضعف في الاستقبال اللغوي)

٧: السلوك الاستكشافي (الديه سلوك استكشافي غير منظم)

٨: حماية الهوية (الديه صعوبة حماية الانتماء)

٩: مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلومات أو ثلاثة مصادر)

الوظائف التحويلية:

١: تفق الوعي (عدم الاهتمام وأحلام يقظة)

٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البقاء مع المشكلات^١)

٣: التحلل القلي (اضطراب الانتقاء كمنجي للمشكلات، فقد الهيات)

٤: التوظيف لما تم استقبله (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير ليرصد، لتجمع البيانات)

٥: صيق للمعال المعرفي (فقد الأفكار > في الربط)

٦: استيطان (الإفراط المعتمد على الخبرة الحسية الحولية)

^١ reject tasks out of hand

^٢ doesn't experience the existence of problems

- ٧: التفكير العقلي (الديه مشكلة في تشكيل الأفكار)
- ٨: الاستدعاء من الذاكرة: (لا يستطيع التفكير)
- ٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المشابهات)
- ١٠: الترتيب والتجميع (الديه مشكلة في جمع الأحداث أو الأحداث)
- ١١: التفكير الانفعالي (الديه صعوبة في التفكير بطريقة أدلة علمية)
- ١٢: التحويل العقلي (الديه مشكلة في معالجة الأفكار)
- ١٣: التجريد (الديه مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمصدر للتفكير التجريدي)
- ١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الفترات)
- ١٥: التفكير في نمط تفكير (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)
- ١٦: استقرات أفكار التفكير الاستدلالي (لا يمكن بشكل منطقي)
- ١٧: الحاجة لنقص الأداة (الديه رغبة طيلة في تلقي الدعم المنطقي)
- ١٨: العمليات المفردانية (الديه مشكلات في القراءة)
- ١٩: العمليات الحسابية (الديه مشكلات في الحساب)
- ٢٠: اتخاذ القرار (لا يستطيع التخليق الوقت أثناء اتخاذ القرار)
- ٢١: التفصيلات التفصيلية (لا يستطيع أن يحدد طرائق أو آراء)
- ٢٢: التحقق عن الهدف ووضع هدف واضح للهدف
- ٢٣: التخطيط ت٢٤: إنجاز الهدف (لا يخطط جيدا)
- ٢٥: علاقات السبب - النتيجة (لا يتعلم من التجارب)
- وظائف التواصل:**

- ص ١: التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بانفعال وإيماءات مناسبة)
- ص ٢: المحاربة والخطأ (يضع افتراضات قليلة)
- ص ٣: العلاقات الإسقاطية للواقع (يتجاهل الأفكار)
- ص ٤: الإغلاق (يدير في فراغ من الإغلاق)
- ص ٥: التواصل الأدنى (يظل في وحده بعيدا عن الآخر)
- ص ٦: الأدوات اللغوية (يعاني من ضعف في التعبير اللغوي)
- ص ٧: الجهود (توظيف ضعيف للجهود عند محاولة التواصل)
- ص ٨: الانتباه إلى المخرجات (يلاحظ تأثيرات سلوكه)
- ص ٩: تنظيم الذات (لا يغير سلوكه تبعاً للأخطاء)
- ص ١٠: الحكم الذاتي (لا يضع لنفسه اتجاه لا يستطيع أن يحكم ذاتيا على أفعاله)
- كيف استجاب الطفل لتدخلك؟ مع - ظهر عليها الاهتمام والتفاعل والدافعية والرغبة في تلقي التدخل
- كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للتحث على التغيير؟ حدث للتلميذ
- هل يوجد أي مؤشرات لحدوث نقلة في التعلم؟ نعم (متوسطة) بسبب المعنى الرمزي الكبير لشيء

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الثالثة :

(ب) طمأنة المفحوص :-

المفحوص: انجي

الاختبار: الانتباه علي أساس تغير المدرك (الاستقبالي)

الفاحصة: (هي دية صبح، انتع ارقه لكن لسه عندك غلطة صغيرة ،انت صملت ثلاثة صبح ود علشان انت شاطرة محاولي

ثاني زي المرة اللي فاتت كنت كنت فيها ممتازة ،انا مثلكة نك شاطرة وعارفة كويس الصبح)

(هذا تعترف الفاحصة بالأخطاء وفي نفس الوقت تحمس الطفلة لكي تتحدى وتحاول ثالث مرة) (هذا الطمأنة بهدف دفع

المفحوصة لكي تحاول لكشاف الأخطاء بنفسها)

(ج) بناء التحدي والثقة عند المفحوص :-

المفحوص: انجي

الاختبار: العلاقات اللفظية المكافئة

العنصر: {١٠}

الفاحصة: (تركيز حركي) وذلك عند إجابة المفحوصة، حيث يتم تشجيعها بعبارات مثل (برافو/شاطرة جدا/انت

ممتازة) ثم، انت عارفة يا انجي، إن انت مش محتاجة لالك تخلفي ،انا بعمل أخطاء انا كمان بكل واحد بيحصل غلطت لكن

انت اقلمت وبتعلمي بسرعة علشان كده مش لازم تكوني خايفة من إن انت تخطي. إذا انت غلطتي فأصححه لك علي

طول وهكمل التدرجات مش عيزاكي تكوني ملوثة يا انجي.

(د) إعداد المفحوص للصعوبات:

المفحوص: انجي

الاختبار: العلاقات اللفظية المكافئة

العنصر: {١٢}

الفاحصة: أنا لازم أقول لك حاجة مهمة ،هنا فيه فخ وأنا مش عيزاكي تقعي فيه ،علشان كده هالحكي لك عملي إيه بصبي

الأول لوق هنا (واحكي لي المشكلة اللي انت شافها- فيه شكل عامل لزاوي في كل مربع من دية) وبعد كده قولي لي لما

تبصي تحت (فين الإجابة موجودة من دول) أنا عايزك تكوني دقيقة في تحديد اللي انت عايزاه قبل ما تجاوبي. ممكن

نتكلمي بصوت عالي علشان أقدر أساعدك.

(هذا يعتبر جزءا هاما في تعامل الفاحص المفحوص لأن الفاحصة أرادت من انجي أن تشعر بان هدف الفاحصة هو

مساعدها من الخروج من الفخ والنجاح فيه وهي تلجئ ذلك بواسطة توجيهها للخطأ فور حدوثه ، والفاحصة تحاول التأكد

من أن انجي تعرف بدقة الخصائص الاندكوية والمنطقية المهمة لكي تؤسس عندها قاعدة من الاستدلالات المنطقية وأن

المفحوصة لاتصل للإجابة الصحيحة عن طريق إستراتيجيات خاطئة أو بدون أسس منطقية)

٣. التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:

يقوم منحي التقييم الدنياسي علي فكرة أساسيه مفادها "التركز حول الأخطاء وتحديد مصادر حدوثها والإمداد بالوساطة

في اتجاه تصحيح أو تجنب المواقف في تلك الأخطاء أو التأكد من أن تلك الأخطاء هي بسبب أحد المصادر المعينة وتحديد

موقع الخلل سواء كان في المخلات أو المعالجة أو المخرجات أو العمليات". وهذا تحديد الفنيات التي قمت باستخدامها

لتظيم سلوك المفحوصين واستراتيجيات التدخل والإمداد بالتغذية المرتدة. إن توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار

لدخل الأسباب المؤدية للنجاح والفشل يسمح للمفحوصين باستخدام أفضل لخبراتهم في السيطرة علي المهمات اللاحقة.

(د) توفير التغذية المرتدة وخلق الاستبصار:

المفحوص: انجي

الاختبار: مضاهاة الأرقام

الفاحصة: (السؤال بالملحي التقليدي)

المفحوص: اختيار خاطئ

الفاحصة: انتظري دقيقة بوقولي لي "ليه حصل هنا؟"

المفحوص: مش عارفة

الفاحصة: طوب قولي لي ليه اخترت ديه المفحوص:

المفحوص: علشان....

الفاحصة: هذا كلام كويس قوي ،هو صبح(هذا أقوم بشرح العناصر التفصيلية في شكل واتجاه الأرقام التي يجب المضاهاة

بيلها) ودلوقتي عايزاكي تكلمي. هو انت متفخاري بقي علي أسس إيه؟

المفحوص: علشان.....(تحكي كيف تختار)

الفاحصة: كلام مضبوط جدا شاطرة يا انجي استمري

ثانياً : استنباط التسجيل للتقديم النهائي:

المقاومة	الاستبقاء	الاستنباط	الوظائف المعرفية:
٢	٠	٠	الوظائف الاستباقية : ٠
٢	٠	٠	الوظائف التحويلية: ٠
٢	٠	٠	وظائف التواصل :٠

٢ = قوية نسبياً ، مناطق خالية
١ = ضعف لكن المناطق ظاهرة
٠ = قصور مناطق بها مشكلات أو نقص من العيوب أو سليمة

المقاومة	الاستبقاء	الاستنباط	الوظائف المعرفية:
٧: الجهود	٦: الأوقات للظنية	٧: الجهود	١١: الإغلاق ٧١: الانتباه ٣١: التوجه المكاني ٤٤: لتوجه للزماني أه الأشكال أو الإشارات أو الرموز ٦١: الأوقات للظنية والمفاهيم ٧١: السلوك
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار ٢١: التطبيقات التقييمية ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف ٢٣: التخطيط ٢٤: إيجاز الهدف ٢٥: علاقات السبب -النتيجة
٨: التفكير في نمط شبكي	١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي	١٧: الحاجة للنقص الأداة ١٨: العمليات المفردانية ١٩: العمليات الحسابية ٢٠: تدخلا للقرار	١: التفكير الوحي ٢: عدم التوازن ٣: التحليل القلي ٤: التوظيف لما تم استبقالة ٥: ضيق المجال المعرفي ٦: استبطان ٧: التمثيل العقلي ٨: الاستدعاء من الذاكرة ٩: المقاربة ١٠: الترتيب والتجميع ١١: التفكير الافتراضي ١٢: التحويل العقلي ١٣: التجريد ١٤: إقامة علاقات ١٥: التفكير في نمط شبكي ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي ١٧: الحاجة للنقص الأداة

٢ = قوية نسبياً ، مناطق خالية
١ = ضعف لكن المناطق ظاهرة
٠ = قصور مناطق بها مشكلات أو نقص من العيوب أو سليمة

الوظائف الاستباقية :

- ١١: الإغلاق (طرح المهمات بعيدا ١)
- ٢١: الانتباه (سهولة التشتت)
- ٣: التوجه المكاني (الديه مفهوم مكاني ضعيف)
- ٤: التوجه الزماني (الديه مفهوم زماني ضعيف)
- ٥: الأشكال و الإشارات والرموز (الديه مشكلات في فهم الرموز والإشارات)
- ٦: الأوقات للنظية والنفاهيم (الديه ضعف في الاستقبال اللغوي)
- ٧: السلوك الاستكشافي (الديه سلوك استكشافي غير منظم)
- ٨: حماية الهوية (الديه صعوبة حماية الانتظام)
- ٩: مصادر متعددة (يعاني من مشكلة تنظيم معلوماتين أو ثلاثة معا)

الوظائف التحصيلية:

- ١: تنطق الوعي (عدم الانقسام وأحلام بظنة)
- ٢: عدم التوازن (عدم وجود خبرة البناء مع المشكلات)
- ٣: التحليل القبلي (اضطراب الانتباه كمنحي المشكلات، فقد البيانات)
- ٤: التوظيف لما تم استقبالة (يعاني من اضطراب في استخدام التفكير ليوضحه لجميع البيانات)
- ٥: ضبط المجال المعرفي (فقد الأفكار > في الوسط)
- ٦: استبطان (الإحباط المعتمد على الخبرة الحسية العينية)
- ٧: التمثيل العقلي (الديه مشكلة في تشكيل الأفكار)
- ٨: الاستدعاء من الذاكرة (لا يستطيع التذكر)

^١ reject tasks out of hand
^٢ doesn't experience the existence of problems

- ٩: المقارنة (لا يستطيع معرفة الاختلاف في المتغيرات)
- ١٠: الترتيب والتجميع (لديه مشكلة في جمع الأهداف أو الأدوات)
- ١١: التفكير الافتراضي (لديه صعوبة في التفكير بطريقة "إذا-عندئذ")
- ١٢: التحويل العقلي (لديه مشكلة في معالجة الأفكار)
- ١٣: التجريد (لديه مشكلة في استخدام التفكير المجرد كمصدر للتفكير التجريدي)
- ١٤: إقامة علاقات (لا يستطيع إيجاد علاقات بين الخبرات)
- ١٥: التفكير في مطاشفي (لا يستطيع عمل علاقات بين العلاقات)
- ١٦: استراتيجيات التفكير الاستدلالي (لا يفكر بشكل منطقي)
- ١٧: الحاجة لنقص الأداة (لديه رغبة قليلة في طي النقص المنطقي)
- ١٨: العلاقات المعرفانية (لديه مشكلات في التراءى)
- ١٩: العمليات الحسابية (لديه مشكلات في الحساب)
- ٢٠: اتخاذ القرار (لا يستخدم المفاهيم لفرشه أثناء اتخاذ القرار)
- ٢١: التطبيقات التقييمية (لا يستطيع أن يحدد عواقب قراراته)
- ٢٢: البحث عن الهدف ووضع هدف (لا يضع أهدافا)
- ٢٣: التعطيل: ٢٤: إبحار الهدف (لا يحطط جيدا)
- ٢٥: علاقات السبب-النتيجة (لا يهتم من الجارب)

وظائف التواصل:

- ١: التركيب (لا يستطيع تدعيم الكلام بالأمثلة وإيماءات مناسبة)
- ٢: المحاولة والخطأ (يضع الافتراضات قبله)

ص ٣: العلاقات الاستيطانية للواقع (استجاء الأفكار)

ص ٤: الإغراق (يدور في فراغ من الإغراق)

ص ٥: التوصل الأثري (يظل في وحدة بعدا عن الآخر)

ص ٦: الأوقات الطويلة (يعاني من ضعف في التعبير اللغوي)

ص ٧: الجهود (توظيف ضعف الجهود على محاولة التوصل)

ص ٨: الانتباه إلى المخرجات (لاحظ تأثيرات سلوكه)

ص ٩: التنظيم الذاتي (لا يخرج سلوكه تبعا للخطأ)

ص ١٠: الحكم الذاتي (لا يضع نفسه اتهاماً يستطيع أن يحكم ذاتياً على نفسه)

• كيف يستجيب الطفل لتدخلك؟ لم يستجب إلا ثواني ويغرق بعدها في أحلام اليقظة والانسدادات الغريبة . أرى ضرورة عرضة على طبيب مع

وأصعب

• كيف تم تحفيز الجهود المطلوبة منك للتحث على التغيير (نظري - مادي) ولكن لم يهتم

• هل يوجد أي مؤشرات لحوث نقلة في التنظيم ؟ ضعف جداً : نظراً لضعفه من أحسن رايات أخرى تحتاج التدخل طوي ، أو لا

من أمثلة التدخل الوسيط في المواقف الاختبارية مع الحالة الرابعة

٦. الوساطة في الوظائف المعرفية المتأصلة:-

المهمة الأساسية للفاحص هي إعادة تنمية بعض الوظائف المعرفية الأساسية المسببة لعاقله كدرة الفرد على التعلم بشكل خاص ومحاولة جعله يوظف الخبرة الممكنة داخل الاختبار وفي المواقف العامة. هذا ويمكن تحديد الجوانب التالية التي يحدث فيها الخلل: المتخللات، العمليات/المعالجة، المخرجات.

(أ) الإدراك والتعرف غير الملائم للمشكلة:

المفحوص: محمد م.

الاختبار: المصنوفات غير اللفظية

الخصم: { ١ } (ملحوظة رقم ١ تلك هي عبارة عن مثال تجريبي وليس عنصر اختبري)

الفاحصة: (الغزل التقليدي)

المفحوص: لا استجابة

الفاحصة: محاولة جذب الانتباه (محمد شوف في إيه هنا ممكن نعمله)

المفحوص: إيه

الفاحصة: هنا في حاجة لقصة بص لها

المفحوص: أبوه

الفاحصة: طب ممكن تعمل إيه؟

المفحوص: نلونها

الفاحصة: أنت عندك ألوان

المفحوص: أبوه

الفاحصة: لكن إحنا ممكن نختار واحده من دول نلونها هنا طشان نكمل الشكل ده زي القماش اللي أنت لابس

المفحوص: أبوه

الفاحصة: شوف كده نختار لون إيه طشان نكمل ده

المفحوص: أبيض

الفاحصة: لا يا محمد ده لونه أصفر يبقى عايز إيه يكمله

المفحوص: ده (استجابة صحيحة)

الفاحصة: برافو يا محمد

(هذا تمرق وظيفة بعض الأشخاص بسبب تطبيق المجال السيكولوجي فعدم ما يعرفهم عن الاحتفاظ بالعديد من الأشياء في وقت واحد كحفظ البيانات مثلا مما يؤثر تماما على الإدراك وتعرف المطلوب منهم عمله [إعادة المعرفة])

هـ) نقص الدقة :-

المفحوص: محمد م.

الاختبار: الانتباه التعبيري (علي أساس ثبات الإدراك)

الخصم: { ١ }

الفاحصة: بص يا محمد (ده قول كبير ودي..... الخ) دلوقتي قول لي ده اسمه إيه

المفحوص: لا استجابة

الفاحصة: ده قول... ده إيه يا محمد

المفحوص: ده قول

الفاحصة: شاطر جدا... ده قول كبير... ده إيه؟

المفحوص: كبير

الفاحصة: يستمر الحوار السابق دون استجابة صحيحة

(هذا يظهر نقص واضح في الوظيفة نفسها في كلا من المتخللات والعمليات وكيف كان لهذا أثر في تشوه المخرجات)

إن أهمية تحليل التفاعل (الذي تم عرض نماذج منه سابقاً) في توضيح الاستجابات داخل التفاعل الدينامي ودلالة ذلك علي تحديد حيز نمو الفرد الممكن وشكل خريطته المعرفية من خلال المدخلات والمعالجة/العمليات والمخرجات ، وهذا ما يتميز به التقييم الدينامي.

التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكن تقديم مجموعه من التوصيات :

١. إعادة النظر في استخدام التقييم التقليدي أساساً لتشخيص وتسكين الأطفال بمدارس التربية الفكرية
٢. إعادة النظر في استخدام المحكات التشخيصية عند اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بالأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. ضرورة أن يقوم التسكين في الفصل الدراسي بمدارس التربية الفكرية علي أساس من العمر العقلي وليس السن
٤. إعادة النظر في تسكين الأفراد من ذوي زملة داوون في نفس فصول الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية

البحوث المقترحة

- بناء علي ما أسفرت عنه النتائج يمكن اقتراح بعض من القضايا والمشكلات يمكن أن تكون موضوعاً لبحوث أخرى :
١. المقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي علي عينات مختلفة مثل العاديين والمتفوقين عقلياً
 ٢. مدي فاعلية برنامج إثرائي يقوم علي مبادئ ونظريات فيجوتسكي وفيرشتين
 ٣. مدي فاعلية برنامج (PREP) الإثرائي القائم علي نظرية (PASS)
 ٤. المقارنة بين فئات عمرية مختلفة في مدي الاستفادة من التدخل الوسيط
 ٥. المقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي علي عينات من ذوي الاضطرابات النفسية والعقلية
 ٦. مدي فاعلية برنامج تدريبي للاختصاصيين النفسيين علي فنيات التقييم الدينامي

ملخصات الدراسة

١ - ملخص عربي

٢ - ملخص إنجليزي

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة^١:

"المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي في تقدير أداء عينة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ذوي السلوك الاندفاعي"
هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:-

١. "هل هناك فرقا دالا بين درجات أفراد العينة الكلية كما يعبر عنها الأداء التقليدي، مقارنة بالأداء الدينامي" وذلك في المستويات الآتية:

- المستوى الأول : الدرجة الكلية على المنظومة
 - المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)^٢
 - المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة
٢. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي والأفراد بدون السلوك الاندفاعي ، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحى التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحى الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-

- المستوى الأول : الدرجة الكلية على المنظومة
 - المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
 - المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة
٣. "هل هناك فرقا دالا بين درجات الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون ، وأداء الأفراد المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زملة داون، كما يعبر عنها الأداء باستخدام المنحى التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحى الدينامي " وذلك في المستويات الآتية :-
- المستوى الأول : الدرجة الكلية على المنظومة
 - المستوى الثاني : درجات العمليات الأربعة (PASS)
 - المستوى الثالث : درجات المهام الفرعية للعمليات الأربعة
٤. "هل هناك علاقة بين العمر الزمني ودرجه الاستفادة من القياس التفاضلي الدينامي" كما تظهر في :
- المستوى الأول :علاقة العمر الزمني مع الدرجة الكلية للعينة الكلية
 - علاقة العمر الزمني مع درجه العمليات الأربعة للعينة الكلية
 - علاقة العمر الزمني مع درجه المهام الفرعية للعمليات الأربعة للعينة الكلية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة ٣٠ تلميذا وتلميذه تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-٢٠) سنة ومعامل ذكاءهم (٥٠-٧٥) على مقياس بيئية الصورة الرابعة - كما حدد بواسطة الاختصاصية النفسية

^١ هاجستير -قسم علم النفس -كلية البنات - جامعة عين شمس
^٢ بطاقة منظومة التقييم المعرفي (CAS) Cognitive Assessment System وقد صممها (داس-تجليري & J. p. DAS
Nagleri J.A.,1997) بهدف تقدير العمليات المعرفية " التخطيط - الانتباه- المعالجة الأنية - المعالجة المتتابعة"
(PASS)(Planning, Attention, Simultaneous Process ,& Successive Process)

بالمدرسة) وتضمنت (٢٢ ذكور و ٨ إناث) منتظمين في مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر . قسموا إلى (١٤ منهم ذوي سلوك إندفاعي، ١٦ بدون سلوك إندفاعي) ، وقد قسموا أيضا إلى (عينة من المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون (ن=٦) و عينة من المعاقين عقليا، بدون سلوك اندفاعي ، وذوي زملة داون(ن=٧) وعينة من المعاقين عقليا، ذوي سلوك اندفاعي،و بدون زملة داون(ن=٨) وعينه من المعاقين عقليا ، بدون سلوك اندفاعي، وبدون زملة داون(ن=٩))

أدوات الدراسة:

١. قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)
٢. منظومة التقييم المعرفي (إعداد 1997, J.P. & Naglieri, J.A. Das) تعريب (أ.د/صفاء يوسف الأسمر، أيمن الديب و رشا محمد وحنان الشيخ)

النتائج:-

١. توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي، وعلى العمليات الأربعة (التخطيط، التآني، الانتباه، التتابع) ، وعلى جميع الاختبارات الفرعية لاختبار (PASS)، عدا اختبار الانتباه الاستقبالي (تغير المدرك)
٢. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي على منظومة التقييم المعرفي، وعلى عمليات (التخطيط، التآني) ، وعلى كل الاختبارات الفرعية عدا (ذاكرة الأشكال، اكتشاف الأعداد تغير المدرك، سلاسل الكلمات، أسئلة الجمل)
٣. لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي على عمليات (الانتباه، التتابع) على منظومة التقييم المعرفي
٤. توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد غير ذوي السلوك الاندفاعي على منظومة التقييم المعرفي، وعلى عمليتي (التآني، الانتباه) ، وعلى الاختبارات الفرعية عدا (مضاهاه الأرقام، التخطيط، لحن الرموز، العلاقات اللفظية المكانية، ثبات المدرك، اكتشاف الأعداد، تغير المدرك، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل)
٥. لا توجد فروق دالة بين متوسطي القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي على عمليتي (التخطيط، التتابع) على منظومة التقييم المعرفي
٦. لا توجد فروق ذات دلالة بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي على منظومة التقييم المعرفي ، وعلى الاختبارات الفرعية عدا (مضاهاه الأرقام بالمنحي التقليدي

- والمصفوفات غير اللفظية بالمنحي الدينامي، وذاكرة الأشكال بالمنحي التقليدي والدينامي، واكتشاف الأعداد بالمنحي الدينامي، وأسئلة الجمل بالمنحي التقليدي
٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ذوي السلوك الاندفاعي وغير ذوي السلوك الاندفاعي على العمليات الأربعة لمنظومة التقييم المعرفي بالمنحي التقليدي، وكذلك بالمنحي الدينامي، عدا عملية التخطيط باستخدام المنحي الدينامي
٨. لا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا على منظومة التقييم المعرفي سواء في الأداء الكلي أو العمليات الأربعة أو المهام، وكذلك لأداء الأفراد ذوي زملة داون ذوي السلوك الاندفاعي، وكذلك لأداء الأفراد ذوي زملة داون
٩. توجد فروق دالة بين متوسطات القياس بالمنحي التقليدي والقياس بالمنحي الدينامي لأداء الأفراد المعاقين عقليا ذوي السلوك الاندفاعي الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي، وعلى العمليات الأربعة، وعلى الاختبارات الفرعية، عدا (مهمة حل الرموز، التخطيط- التوصيل، الانتباه الاستقبالي) (ثبات المدرك)، سلاسل الكلمات، إعادة الجمل)
١٠. هناك علاقة بين العمر وكلا من الأداء الكلي بالمنحي التقليدي و الأداء الكلي بالمنحي الدينامي مع وجود علاقة تتبؤ غير قوية بين العمر وكلا من الأداء الكلي بالمنحي التقليدي و الأداء الكلي بالمنحي الدينامي، وقد استفاد كلا من الأعمار الأصغر (٩-١٢) والأكبر (١٧-٢٠) أكثر بالتدخل الدينامي.

2-Summary of the Study

Aim of the Study:

1. To introduce Vygotsky's & Feuerstein's concepts & theories as a base of dynamic assessment.
2. To examine the efficiency of the dynamic assessment as applied to (PASS) to help examiners to express their real potentials.
3. To examine the effect of dynamic assessment in controlling impulsive behavior as a intervening variable in assessment situations
4. To compare the performance of Mental Retarded examinees with Down syndrome, with their bears without Down syndrome on (PASS) as applied using dynamic approach
5. To examine their relationship between age & the argument of progress gained by the dynamic assessment

The Problem of the Study:

The problem of this study is represented in the following questions:

1. Is there difference between Dynamic & Traditional assessment as expressed by the Performance of the examinees according to the following levels?
 - a) Total score on PASS
 - b) Scores on the four process
 - c) Scores on subtests
2. Is there difference between mental retarded with & without impulsive behavior expressed, by the Performance of the examinees according to the following levels?
 - a) Total score on PASS
 - b) Scores on the four process
 - c) Scores on subtests
3. Is there difference between mental retarded with impulsive behavior & with Down syndrome, by the Performance of the examinees according to the following levels?
 - a) Total score on PASS
 - b) Scores on the four process
 - c) Scores on subtests
4. Is there relationship between age & gaining of the dynamic assessment, by the Performance of the examinees according to the following levels?
 - a) Total score on PASS
 - b) Scores on the four process
 - c) Scores on subtests

The sample:

The sample Includes 30 examinees, their ages were between (7-20) years old, IQ .range were, 30 (50-70). 22 males & 8 females attending mental education school In Nasr City, 14 "with impulsive behavior & 16 without ", divided as "6 of them have mentally retarded ,with impulsive behavior ,& down syndrome ;7 without impulsive behavior ,& down syndrome ;8 with impulsive behavior ,& without down syndrome ; 9 without impulsive behavior ,& without down syndrome.

Tools & Procedure

1. Psychometric tools:

- a) Check list of impulsive behavior (prepared by the researcher)
- b) Cognitive Assessment System (CAS), by Das, J.P. & Naglieri, J.A., 1997, translated by (P.Dr. Safaa youssef Al-Aasar, Ayman Eldeeb, Rasha Mohamed, Hanan Alshelkh)

2. Procedures: -

1. Selection of the experimental & control groups using the Check list.
2. Applying (PASS) using the traditional & the dynamic method In the same setting.

Statistical Analysis:-

1. t-test for analysis data
2. ANOVA for the collection data
- 3- Regression Analysis
4. Effect size (or) practical significance (η^2 , d , and r)

Results:

1. There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the total score on (PASS), sub scores & subtests except receptive attention
- 2 There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the impulsive behavior , In all degree for PASS, sub scores (In planning & attention) ,& subtests except figure memory, number detection, word series, & sentence questions
3. There are no differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the impulsive behavior group performance in sub scores (In simultaneous, & succession)
4. There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the non impulsive behavior, In all degree for PASS, sub scores (In attention & simultaneous) ,& subtests except matching numbers, planned codes, planned connections ,verbal-spatial relation, expressive attention, number detection , receptive attention, word series, & sentence repetition
5. There are no differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the non impulsive behavior, in all degree for PASS, sub scores (In Planning & attention)
6. There are no differences in performance between the traditional & the dynamic method as

presented by the impulsive behavior & non impulsive behavior individuals , in all degree for PASS, & subtests except (In matching numbers in traditional assessment, nonverbal matrices in dynamic assessment, figure memory in traditional ass. & in dynamic ass., number detection in dynamic ass., & sentence questions in traditional ass.)

7. There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the impulsive behavior & non impulsive behavior individuals, on the four processes.

8. There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the mental retarded with Down syndrome & with impulsive behavior, mental retarded with Down syndrome, & mental retarded without impulsive behavior individuals, in all degree for PASS, & in all processes, & tasks

9. 2 There are differences in performance between the traditional & the dynamic method as presented by the mental retarded with impulsive behavior individuals in all degree for PASS, & in all processes, & tasks except planning codes, planned connections, receptive attention, sentence repetition, & sentence questions

10. There is a relation ship between the age and performance by traditional & dynamic method, there is weak expectation relationship between the youngest (9-12 years old) & the eldest (17-20 years old) benefit from dynamic interference.

المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع غير العربية

١ - المراجع العربية :-

١. أرنوف. ويتيج (ترجمة) عادل الأشول، ومحمد عبد القادر، ونبيل حافظ، و عبد العزيز الشخص، وعبد السلام عبد الغفار: (٢٠٠١) مقدمة في علم النفس. ط.٤، القاهرة: سلسلة ملخصات شوم، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية
٢. أنور الشرقاوي (١٩٩٢): علم النفس المعاصر، ط.٢. القاهرة: الانجلو المصرية
٣. أنور الشرقاوي (١٩٩٥) : الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية . القاهرة : الانجلو المصرية
٤. أنور الشرقاوي (١٩٩٦) : قياس العوامل العقلية المعرفية في اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة : الانجلو المصرية
٥. أيمن الديب محمد: (٢٠٠١) استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقي لعينه من ذوي الحاجات الخاصة-المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعه عين شمس
٦. جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي(١٩٨٩) : معجم علم النفس والطب النفسي، ج.١. القاهرة : دار النهضة العربية
٧. جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي(١٩٩١) : معجم علم النفس والطب النفسي، ج.٤. القاهرة : دار النهضة العربية
٨. جابر عبد الحميد (١٩٩٣) : مهارات البحث التربوي.(ل.ر. جاي). القاهرة: دار النهضة العربية
٩. جابر عبد الحميد (١٩٩٤) : علم النفس التربوي، ط.٣. القاهرة : دار النهضة العربية
١٠. جابر عبد الحميد (١٩٩٧) : الذكاء ومقاييسه، ط.١٠. القاهرة : دار النهضة العربية
١١. جمال محمد علي (١٩٩٧) : الذكاء الإنساني ومفاهيمه في الفروق الفردية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه عين شمس
١٢. حسني الجبالي(١٩٩٧): الفروق الفردية في القدرات العقلية. القاهرة: الانجلو المصرية

١٣. حمدي الفرماوي (١٩٨٥): اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت ١ م ٢٠)، كراسة التعليمات. القاهرة : دار النهضة العربية
١٤. حمدي الفرماوي (١٩٨٧): أسلوب الاندفاع- التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوي الذكاء. دراسات تربوية، م. ٢، ج. ٨.
١٥. رافن ج. سي. (١٩٧٨): اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. (ترجمة) عبد الفتاح القرشي. الكويت: دار القلم
١٦. رشا محمد عبد الله: (٢٠٠٢) القيمة التشخيصية لنموذج التقدير المعرفي SCAS كما تظهر في العلاقة بين نموذج PASS والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس
١٧. رضا عبد السلام (١٩٩٩) : أثر اختلاف بعض أنواع الأسئلة علي قلق الاختبار لدي المتدربين والمتدربين من تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه المنصورة
١٨. رمزية الغريب: (١٩٧٧) التقويم و القياس النفسي والتربوي، الانجلو المصرية، القاهرة
١٩. روبرت سولسو (٢٠٠٠): علم النفس المعرفي ، (ترجمة) محمد الصبوة، مصطفى كامل، ومحمد الحسانين. الكويت: شركة دار العربي
٢٠. سليمان الخضري (١٩٩٦): الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة: دار الثقافة
٢١. مناء سليمان (١٩٨٩): سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها. القاهرة: دار الكتاب
٢٢. صفاء الأعسر (١٩٩٧): بين بياجيه وفيجوتسكي، سلسلة دراسات وبحوث الطفل المصري . القاهرة : مركز دراسات الطفولة. ص- ص. ٦٢-٧٣
٢٣. صفاء الأعسر (٢٠٠٢): مقرر تنمية الإمكانات البشرية، كلية البنات، جامعه عين شمس
٢٤. صفاء الأعسر وعلاء كفاقي (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر
٢٥. صفاء الأعسر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر

٢٦. صلاح الدين علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم النفسي والتربوي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي
٢٧. عادل الأشول (١٩٨٧) "موسوعة التربية الخاصة" القاهرة : الانجلو المصرية
٢٨. عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. ط١، القاهرة: الانجلو المصرية
٢٩. عبد العزيز الشخص (١٩٩١): دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوي تحصيلهم الدراسي. مركز دراسات الطفل، م. ٣، القاهرة
٣٠. عبد الفتاح دويدار (١٩٩٧): نظام المكافآت الرمزية ومدى فعاليته في تعديل سلوك المعوقين عقليا، المؤتمر الأول لمركز كريetas مصر، ج١، صص ١٧-٢٣
٣١. عبد الله صالح (٢٠٠٢): اضطراب قصور الانتباه-النشاط الزائد. مجلة الطفولة والتنمية، ع. ٦، مج. ٢، صص ٣٩-٥٨
٣٢. عبد المنعم عبد الله (١٩٩٣) "مستوي مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتها بالسلوك التأملية و الاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية-دراسة وصفية مقارنة" دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعه عين شمس
٣٣. فؤاد أبو حطب (١٩٨٣): علم النفس التربوي، ط٢، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٤. فؤاد أبو حطب (١٩٩٠): القدرات العقلية، ط٤، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٥. فؤاد أبو حطب (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة : الانجلو المصرية
٣٦. فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): قدرات عقلية، ط٥، القاهرة: الانجلو المصرية
٣٧. فؤاد البهي (١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي
٣٨. فؤاد البهي (١٩٧٦): الذكاء، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي
٣٩. فادية علوان (١٩٩٢): إرتقاء المعالجة الآتية والمتعاقبة عند الأطفال في المرحلة العمرية من ٤،١١ سنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية ع. ٢ ، صص. ١٠٥-١٢٧
٤٠. فادية علوان (١٩٩٥): إتجاهات حديثة في تعريف الذكاء، مجلة علم النفس، ع. ٣٤، صص. ٦٠-٧٣

٤١. فادية علوان (١٩٩٨): دراسة تحليلية نقدية عن انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي ، القاهرة
٤٢. فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧): علاقة التحكم الداخلي ،والخارجي بكل من التروي ،والاندفاع والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية ، م. ٢ ، ع. ٤ ، جامعه الزقازيق
٤٣. فاطمة حلمي (١٩٨٦): التأمل/الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية . رسالة دكتوراه ،كلية التربية،جامعة الزقازيق
٤٤. فتحي الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس المعاصر ، ط١ ، المنصورة: دار الوفاء
٤٥. فرج عبد القادر وآخرون (١٩٩٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، القاهرة: دار سعاد الصباح
٤٦. قاسم الصراف (١٩٨٧): علاقة الأسلوب التأملي الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدي تلامذة المرحلة الابتدائية بالكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، م. ٥ ، ع. ٣ ، مطبعة جامعه الكويت
٤٧. كريمان عويضة (١٩٩٣): التروي- الاندفاع وعلاقته ببعض سمات الشخصية. مجلة كلية التربية، ع. ١٧ ، ج. ٩ ، جامعه عين شمس
٤٨. كريمان عويضة ورمضان محمد (١٩٩٤): التأمل - الاندفاع وعلاقته بالذكاء وموضوع الضبط لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ع. ١٨ ، ج. ١ ، جامعه عين شمس
٤٩. كمال دسوقي (١٩٨٨) "نخيرة علوم النفس" ، المجلد الأول ، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع
٥٠. كمال دسوقي (١٩٨٩) "نخيرة علوم النفس" ، المجلد الثاني ، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع
٥١. لطفي عبد الباسط (١٩٩١): شكل ومحتوي الأداء العقلي المعرفي: دراسة تجريبية. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، ٢-٤ سبتمبر ١٩٩١ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة : الانجلو المصرية
٥٢. لويس مليكة وعماد إسماعيل (١٩٩٦): مقياس وكسلر لذكاء الراشدين والمراهقين، القاهرة : دار النهضة العربية

٥٣. لويس مليكة (١٩٩٨): دليل مقياس ستانفورد بينية ، الصورة الرابعة ، ط٢، القاهرة : دار النهضة العربية
٥٤. محمد النابلسي (١٩٩٦): الطفل وعالمه النفسي. لبنان: الشركة العالمية للكتاب
٥٥. محمد النابلسي (١٩٩٩) "النشئة الذهني والنشاط المفرط" الثقافة النفسية ع٣٨، م١٠، شباط/فبراير ، صص ٢٢-٢٥، ملف علم النفس حول العالم، لبنان: مركز الدراسات النفسية والنفسمسدية.
٥٦. مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): علاقة الأسلوب المعرفي ومستوي النشاط بصعوبات التعلم لدي تلامذة المدرسة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، ع٩، القاهرة
٥٧. منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) "المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ؛ تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية " (ICD-10) المكتب الإقليمي للشرق المتوسط
٥٨. مني ربيع (٢٠٠٠): دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، باستخدام نموذج راش. رسالة ماجستير ،كلية البنات جامعه عين شمس
٥٩. نادية شريف وقاسم الصراف (١٩٨٧): دراسة عن الأسلوب المعرفي علي الأداء في بعض المواقف الاختبارية. المجلة التربوية ، ع١٣، م٤، الكويت: كلية التربية
٦٠. نادية شريف (١٩٨٢): الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. الكويت: عالم الفكر
٦١. نوره المنصوري (١٩٩٩): "إعداد برنامج لتنمية الإبداع في ضوء مبادئ التربية السيكولوجية" رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعه عين شمس
٦٢. هالة كمال الدين (١٩٩١): الحكم الخلقي لدي الطفل المتخلف عقليا. دراسات نفسية، ج. ٤، ك١، أكتوبر، صص ٥٥٣-٥٧٠
٦٣. وفاء خلفه (١٩٨٣): العلاقة بين الأسلوب المعرفي ،والذكاء ،والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة عين شمس
٦٤. يوسف القريوطي و عبد العزيز السراطوي (١٩٩٩) "دراسة مسحية لعمليات التقييم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة"

2- Non- Arabic References:-

- 1) AAMD; (1992)"Mental Retardation: Definition, Classification, &System of Supports" (9 th. Ed.). Washington, Dc: American Association on Mental Retardation.
- 2) Adams,-Parveen; (1973)"Language in Thinking
- 3) Al-Sharkawy,-Anwar; (1998)"Cognitive Style Research in the Arab World. Psychology in the Arab countries" Cairo: Menoufia University Press.
- 4) Bardos,-Ahilleas; (1992)"Gender Difference on Planning, Attention, Simultaneous & Successive Cognitive Processes Task" **Journal of School Psychology**, Vol. 3,N.1,PP 104-112
- 5) Barr,-Peggy M. & Samuel,-Marilyn T.; (1988)"Dynamic Assessment of Cognitive & Affective Factors Contributing to Learning Difficulties in Adults : A Case Study Approach" **Professional Psychology: Research & Practice**, Vol.19(1),Feb., PP6-13
- 6) Bechtel,-William & Graham,-George; (1999)"A Comparisons to Cognitive Science" Blackwell Publishers. USA
- 7) Benner,-David, G. & Hill,-Peter ,C.; (1999)"Baker Encyclopedia of Psychology & Counseling" Baker Books co. Grand Rapids, Michigan, 2ed. USA
- 8) Bird,-G. &Buckley, S.L.; (2001)"Number Skills for individuals with Down syndrome an Over view"**<http://www.down-Syndrome.info/htm>**.
- 9) Bliss,-Joan & Askew, Mike; (1996)"Effective teaching & Learning: Scaffolding Revisited" **Oxford Review of Education**, Vol.22, Issue 1, Mar., PP37-125
- 10) Board,-Editorial; (1996)"Definition of Mental Retardation" (In) Jacobson,-J. &Mulick, J. {Eds.}
- 11) Bower,-Anna & Hayes, Alan; (2002)"Short- term Memory Deficits & Down Syndrome: A Comparative Study" **<http://www.down-Syndrome.info/htm>**. Vol.2, Issue 2, PP.1-7.

- 12) Capital Works, (LLC); (2001)"Developing a System for Dynamic Assessment" January, [http://www. Capital works.org.pdf](http://www.Capitalworks.org.pdf).
- 13) Collins,-Gail L.; (2001)"Mediated & Collaborative Learning for Student with Learning Disabilities: This is About Life, It's About the Rules of Life" Ph.D. the university of Tennessee, Knoxville.
- 14) Collins,-Gail.L (1999)"Mediated Learning: The Foundation of Collaborative Learning Experiences for Children Who Learning Differently" International Association for Cognitive Education: {Putting the Cognitive into Education}, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999
- 15) Cukelly,-Monica; Jobing,-Anne;& Buckey,-Susan; (2001)"Down Syndrome Across the Life Span"; Whurr,London
- 16) Daley, Christine, E.; (1995)"The PASS model and cognitive patterns of emotionally disabled children" Dissertation Abstract International, vol32, N1, P18
- 17) DAS, J.P; (2002)"A Better Look at Intelligence" Current Direction in Psychological Science, vol 11 (1), February, Pp 28-33
- 18) Das,-J.P; (1999)"The Theory & Practice of Cognitive Remediation" International Association for Cognitive Education: {Putting the Cognitive into Education}, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999
- 19) Das,-J.P. &Abbott,-J (1995)"PASS: An Alternative Approach to Intelligence" Psychology & Developing Society, Sage.Publications, Vol.7(2),PP. 155- 184
- 20) Das,-J.P.; Mishra,- P.& Pool,-K.; (1995)"An Experiment on Cognitive Remediation of Word Reading Difficulty" Journal of Learning Disabilities, Vol.28,PP.66-79
- 21) Das,-J.P.& Naglieri,-J.A.; (1996)"Mental Retardation & Assessment of Cognitive Processes "(In) Jacobson,-J. &Mulick,-J.(1996) "Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation", Washington, D.C. American Psychological Association.

- 22) Day,- Jeanne D & Cordon,- Luis A.(1993) "Static and Dynamic Measures of Ability: An Experimental Comparison" Journal of Educational Psychology, Vol.85, No.1, PP.63-74
- 23) Day, Jeanne D. ; Engelhard, Jean L; Maxwell, Scott E; &Boling, Erika E.; (1997)"Comparison of static and dynamic assessment procedures and their relation to independent performance Journal of Educational Psychology, Vol 89(2),June,PP.358-368"
- 24) Delclos,-Victor; Burns,-Susan, & Vye, - Nancy J; (1993)"A Comparison of Teacher's Responses to Dynamic & Traditional Assessment Reports" Journal of Psychoeducational Assessment, Vol.11PP.46-55
- 25) Feuerstein, R (1979).Dynamic assessment of retarded performers. Baltimore: Park Press
- 26) Feuerstein, R.F; (1980) .Instrumental enrichment. Baltimore: Park Press
- 27) Feuerstein, R; (1979)"Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, & Techniques", Baltimore: University Park Press
- 28) Feuerstein, R; (1980)"Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability" Baltimore: University Park Press
- 29) Feuerstein, R; (2000)""
- 30) Feuerstein, R & Feuerstein,R; (2001)"Is Dynamic Assessment Compatible with the Psychometric Model?"(In) Kaufman A.; &Kaufman, N.: "Specific Learning Disabilities & Difficulties in Children & Adolescents" Cambridge University Press
- 31) Feuerstein,R.& Falik, L.; (1999)"Cognitive Modifiability : A Needed Perspective on Learning for the 21st. Century, An Historical Background to the Problem, Perspective, & Potential" The Material for this Paper is Adapted & Elaborated from Lectures Given by Professor Feuerstein at the 1999,Shores International Training Symposium,Sponsored by the International Center for the Enhancement for Learning Potential, Jerusalem.
- 32) Feuerstein,R;Rand, Y.;Hoffman,M;&Miller,R; (1979)"Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents : Effects of Instrumental Enrichment" American Journal of Mental Deficiency,Vol 83,PP. 539-550

- 33) Fischer,-Gerhard H.; (1987)"Applying The Principles of Specific Objectivity & Generalizability to the Measurement of Change"Psychometrika, Vol.52, No.4, PP.565-587
- 34) Friedman, Sarah L. & Scholnick, E.K.; (1997)"The Developmental Psychology of Planning: Why, How, & When Do we Plan?" Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Mahwah. New Jersey.London
- 35) Frielick,Stanly; (2002)"Adventures in the Zone of Educational Development" International Consortium for Educational Development (ICED)Conference University of Australia,Perth,June,5-2002,PP9-25
- 36) Frisby, Craig L. &Braden Jeffrey P.; (1992)"Feuerstein's Dynamic Assessment Approach: A Semantic, Logical, & Empirical Critique" The Journal of Special Education,Vol26, N.3,PP.281-301
- 37) Good, Sally Rasor; (2000)"A.R.Luria: A Humanistic Legacy" Journal of Humanistic Psychology, Vol.40, Issue1, winter, PP.1-17
- 38) Gregorg, Richard L. & Zangwill, O.L.; (1987)"Mind &Brain: Luria's Philosophy" The Oxford Companion to Mind. Oxford University Press
- 39) Grigorenko, E. & Sternberg, R.; (1998)"Dynamic Testing" Psychological Bulletin, Vol.124, N.1, PP.75-111
- 40) Guthke,J.,&Al-Zoubi,A.; (1987)"Kulturspezifische differenzen in den Colored Progressive Matrices (CPM) und in einer Lenrttestvariante der CPM {Specific cultural differences in the Colored Progressive Matrices (CPM) and in a CPM Lerntest Variation}". Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol.34,PP.306-311
-) Hardman,Michael,L. ; Drew,Clifford,J.;& Egan,M.Winston(1999)"Human Exceptionality ,Society,School,& Family"(6Ed.) Allyn & Bacon Press,USA
-),Harold,I Kaplan.&BenJamin,J ,Sadock(1995)"Pocket Handbook of Clinical Psychiatry" (2Ed.)Williams& Wilkins Press,New York.
- 41) Harré, Rom &Lamb, Roger; (1983)"The Encyclopedic Dictionary of Psychology"USA: Blackwell Reference
- 42) Haywood, H Carl; (2001)"What Is Dynamic Testing?" Issues in Education, Vol. 7, Issue 2, PP.201-211

43) Haywood,-Carl h. & Tzuriel,-David; (2002)"Applications and Challenges in Dynamic Assessment"PJE: Peabody Journal of Education, Vol.77, Issue 2, PP. 445-467

44) Haywood,h.&Brown,Anthony L.; (1990)"Dynamic Approaches to Psychoeducational Assessment"School Psychology Review,Vol19,Issue.4,PP. 411-512

Haywood,-H.C., & Wingenfeld,-S; (1992)"Interactive Assessment as a Research Tool"Journal of Special Education, Vol.26, PP.253-268

45) Haywood,-H.C., &Miller,-M.B.; (2002- May)"Dynamic Assessment of Persons with Traumatic Brain Injuries: A Polit Study". Paper given at the European Regional Conference of the International Association for Cognitive Education, Rimini, Italy.

46) Heinrich,-J.J.; (1991)"Responsiveness of Adult with Sever Head Injury to Mediated Learning" Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University.

47) Hessels, M.G.P.; (1997)"Low IQ but high Learning Potential: Why Zeyneb and Moussa do not Belong in Special Education" Educational and Child Psychology 14, PP.121-136

48) Hillard, Asa G.; (1992)"The Pitfalls & Promises of Special Education Practice" Exceptional Children,Vol.59,N.2,Oct/Nov.,PP168-172

49) Hirsch, Judi; (1989)"Assessing the Potential of Underachieving College Students: Feuerstein's Learning Potential Assessment Device" Montclair State College Institute for Critical Thinking Conference.(Upper Montclair,NJ,October,19-21-1989)

50) Hoch, Ivana Portell; (1998)"The Social Construction of Down syndrome: The Cairo Context"M.A., American University in Cairo. December

51) Hodapp, Robert, M.; (1996)"Cross-Domain Relation in Down's Syndrome"(In) Rondal, J.A. {Ed}.PP.65-80

52) Jacobson, John w.&Mulick,James A.; (1996)"Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation" American Psychological Association, Washington, DC.

- 53) Jacobson, J.W. & Mulick, J.A.; (1996) "Manual of Diagnosis & Professional Practice in Mental Retardation" Washington, DC: American Psychological Association
- 54) Jitendra, Ashs, K. & Kameenui, Edward, J.; (1993) "Dynamic Assessment as a Compensatory Assessment Approach: A Description & Analysis" Remedial & Special Education, Vol 14, Issue 5, Sept/Oct., PP. 6-18
- 55) Kagan, J.; (1965) "Reflection-impulsivity & Rearing Ability in Primary Grade Children" Child Development, Vol. 36, PP. 605-628
- 56) Kagan, J.; (1966) "Reflection- Impulsivity: The Generality & Dynamics of Conceptual Tempo" Journal of Abnormal Psychology, Vol 71, N.1, PP. 17-24
- 57) Kagan, J.; Moss, H.A. & Sigel, I.E.; (1973) "Psychological Significance of Styles of Conceptualization" (In) Wright, J.C. & Kagan, J. (Eds.) Basic Cognitive Processes in Children (PP. 73-112) Chicago: University of Chicago Press
- 58) Kagan, J.; Pearson, L.; & Welch, L.; (1966) "Modifiability of impulsive Tempo" Journal of Educational Psychology, Vol 57, N. 6, PP. 359-365
- 59) Kandel, Eric R. & Squire, Larry R.; (2000) "Neuroscience: Breaking Down Scientific Barriers to the Study of Brain & Mind" Science, Vol 290 #10, Nov. PP. 47-56
- 60) Kaniel, S., Tzuriel, D.; Feuerstien, R.; Ben-Shachar, N.; & Eitan, T.; (1991) "Dynamic Assessment, Learning, & Transfer Abilities of Jewish Ethiopian Immigrants to Israel" (In) Feuerstein, R. (Eds.) Mediated Learning Experience. PP 179-209. London: Freund
- 61) Karpov, Yuriy V. & Haywood, H.; (1998) "Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implication for Instruction" American Psychologist, Vol 53(1)/Jan. PP. 27-36
- 62) Kaufman, Alan S. & Kaufman, Nadeen L.; (2001) "Specific Learning Disabilities & Difficulties in Children & Adolescents" Psychological Assessment & Evaluation. Cambridge University Press

- 63) Khalil, Omar; (1998)"A Study on Differential Diagnosis of Mental
إعاقات مجلة معوقات الطفولة، العدد السابع، يوليو، مركز إعاقات
Child" _جامعه الأزهر_، الطفولة،
- 64) Kozulin, Alex; (1996)"Understanding Vygotsky's Motive & Goal: An
Exploration of the Work of A.N. Leontiev"Human
Development, Vol.39,N.6,Nov/Dec.,PP.328-329
- 65) Kozulin,-Alex & Rand,-Yaacov (2000) "Experience of Mediated
Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology",
Oxford: Elsevier Science/ Pergamon. London
- 66) Kroonenberg, P.M., et.al. (1997)"Dynamics of Behavior in the Strange
Situation : A Structural Equation Approach"British Journal of
Psychology, Vol.88,PP.311-332
- 67) Lagattuta, K.H; et al.; (1997)"Preschoolers' Understanding of the Link
between Thinking & Feeling: Cognitive Cuing & Emotional Chang"Child
Development, Vol.68,N.6.Dec./PP.1081-1104
- 68) Laughon,Pamel A. (1990)"The Dynamic Assessment of Intelligence : A
Review of Three Approaches" School Psychology Review, Vol.19,Issue
4,PP.459-512
- 69) Lawrence, J; & Stanford, M.; (1999)"Impulsivity & time of Day: Effects
on Performance & Cognitive Tempo" Personality & Individual
Differences, Vol.26, PP.199-207
- 70) Lee, Benjamin; (1985)"Instinctual Origins of Vygotsky Semiotic
Analysis"(In) Wertsch, J.V. (Ed) PP.66-93
- 71) Lewis, Marc D.; (2000)"The Promise of Dynamic System Approaches for
An Integrated Account of Human Development" Child
Development, Vol71,N.7,Jan/Feb.,PP.36-43
- 72) Lidz, Carol S.; (2002)"Mediated Learning Experience (MLE) as a Basis
for an Alternative Approach to Assessment. School Psychology
International, Vol.23, N.1, Feb, PP.68-84
- 73) Lidz, Carol S; (1999)"Mediated Learning Experiences with Young
Children Through Intervention & Assessment: Issues & Concerns that Need
to Be Addressed" International Association for Cognitive Education:

{Putting the Cognitive into Education}, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canada, June 27-30, 1999

74) Lidz, Carol S; (1999)"Identification of Gifted Minority Students: The Contribution of Dynamic Assessment" **International Association for Cognitive Education: {Putting the Cognitive into Education}**, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canada, June 27-30, 1999

75) Lidz, Carol S.; (1987)"Cognitive Deficiencies Revisited"(In Lidz{Ed}.Dynamic Assessment an interactional Approach to Evaluating Learning Potential (PP.268-287) New York, NY &London: Guilford

76) Lidz,-Carol S. & Elliott,-Julian G.; (2000)"Dynamic Assessment: Prevailing Models & Applications", Amsterdam: Elsevier Science ,USA

77) Lidz, Carol; & Elliott, Julian; (2000)"Dynamic Assessment: Prevailing Models & Applications"USA: JAI

78) Lloyd, Peter &Femyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.1) Vygotsky's Theory. London &New York.Routledge

79) Lloyd, Peter &Femyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.2) Thought &Language. London &New York.Routledge

80) Lloyd, Peter &Femyhough, Charles; 1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.3) the Zone of Proximal Development. London &New York.Routledge

81) Lloyd, Peter &Femyhough, Charles; (1999)"Lev Vygotsky.Critical Assessment"(V.4) . London &New York.Routledge

82) LURIA,A; (1966) Human brain and psychological processes. New York: Harper &Row

83) Luria, A; (1966)"Human Brain & Psychological Processes" New York: Harer & Row

84) Luria, A; (1973)"The Working Brain-An Introduction to Neuropsychology"(B.Haigh, Trans) NY: Basic Book, USA

85) Luria, A.; (1961)"The Role of Speech in the Regulation of Normal & Abnormal Behavior" New York: Pergamon Press

- 86) Machliet, Sandra; Greenberg, Katherine; & Williams, Lorna; (1999) "Working Memory & Writing : A Comparison of Two Types of Dynamic Assessment of Working Memory to Predict Writing Achievement of Heterogeneously Grouped Seventh Grade Students" International Association for Cognitive Education: *Putting the Cognitive into Education*, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canada, June 27-30, 1999
- 87) Malbràn, Maria del.; & Villar, Claudia; M; (1999) "Cognitive Assessment the Learning Potential Set" International Association for Cognitive Education: *Putting the Cognitive into Education*, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canada, June 27-30, 1999
- 88) Mechedt, Visser & Edith, Das-Smaal; (1996) "Impulsivity & Negative Priming: Evidences for Diminished Cognitive Inhibition in Impulsive Children" British Journal of Psychology, Vol.87, Issue1, Feb., PP.131-140
- 89) Michell, Joel; (1997) "Quantitative Science & the Definition of Measurement in Psychology" British Journal of Psychology Vol85, PP.355-383
- 90) Michell, Joel; (2000) "Troubles de L'attention: Le Point de Vue du Psychomotricien " Journée de Neuropédiatrie de L'Association Française de Pédiatrie Ambulatoire. France: 91) Toulouse, (27), Janvier 2000.
<http://web.wanadoo.be/scarlett/documentation/www.psychomot.ups-tlse.fr>.
- 92) Molina, -Santiago, & Perez, -Ana-A; (1993) "Cognitive Processes in the child with Down Syndrome" Developmental-Disabilities-Bulletin, Vol.21(2), PP.21-35
- 93) Molina, Santiago; & Perez, Arraiz, Ana; (1993) "Cognitive Processes in the Child with Down Syndrome" Developmental Disabilities Bulletin, Vol. 21, N2, PP.67-78
- 94) Moll, Ian; (1994) "Reclaiming the Natural Line in Vygotsk's Theory of Cognitive Development" Human Development, Vol.37, N.6, Dec., PP.333-342

106) Naglieri, J.A. & Das, J.P.; (1997) "Cognitive Assessment System"
USA: Riverside Publishing

107) Naglieri, J.A. & Pickering, E.; (2000) "Handouts for teachers: PASS
Theory to Practice" Reproduced for Educational
Purposes {13/9/2000} www.psychologist.com

108) Naglieri, J.A. & Reardon, S.M. (1992) "PASS Cognitive Processing &
Characteristics Normal & ADHD Males" Journal of School
Psychology, Vol. 30, N. 2, PP. 151-163

109) Naglieri, J.A. & Rojahn, J.; (2001) "Gender Differences in Planning,
Attention, Simultaneous, & Successive (PASS) Cognitive Processes &
Achievement" Journal of Educational Psychology, Vol 93, N. 2, PP. 430-
437

110) Naglieri, J.A.; (1999) "PASS & Intervention: Making the Connection
between Instruction & Cognitive Processing" International Association
for Cognitive Education: {Putting the Cognitive into Education}, 7th.
International Conference, Calgary, Alberta, Canada, June 27-30, 1999

111) Naglieri, J.A. & Gutentag, S.; (1999) "Performance of children with
traumatic brain injury on a cognitive assessment system" Psychological
Assessment Resources, V. 5, N. 3, PP. 263-272

Naglieri, J.A. & Das, J.P.; (1990) "Planification, Attention, Processus Simultané
et Séquentiel (PASS) : Un Modèle de L. intelligence" Journal of
Psychoeducational Assessment, Special Issue: Intelligence : Theories and
Practice, Vol. 8, 3, PP. 303-337

112) Naglieri, J.A.; Das, J.P.; & Steven, J.; (1991) "Confirmatory Factor
Analysis of Planning, Attention, Simultaneous, & Successive Cognitive
Processing Tasks" Journal of

113) Nilholm, C.; (1999) "The Zone of Proximal Development: A
Comparison of Children with Down syndrome & Typical Children (N1)"
Journal of Intellectual & Developmental Disability, Vol. 24, Issue 3,
Sep., PP. 215-265

114) Nilssem, Vivi, et al.; (1998) "Mentoring the Teaching of Multiplication:
A Case Study" European Journal of Teacher Education, Vol. , N. ,
PP. 1-15

115) Palincsar, Annemarie, S.; (1998)"Keeping the Metaphor of Scaffolding Fresh—A Response to C. Addison Stone's (the Metaphor of Scaffolding: it's Utility for the Field of Learning Disability)" **Journal of Learning Disabilities**, Vol.31, Issue 4,Jul/Aug.,PP.370-404

116) Paolitto, A. W.; (2000)"Differential Utilization of Problem Solving Strategies by Children with ADHD" **The ADHD Report**, Vol8, N.3, June, PP24-30

117) Papadopoulos, T.C, Das, J.P., Nelly Kodro, H.M., &Solomo, n. (2002)"Assessment of attention in school children: teachers' ratings related to tests of attention" **European Journal of Special Needs Education**, Vol.17, No.1, PP.15-32.

118) Pueschel, S. &Sustrova, M; (1996)"Visual & Auditory Perception in Children with Down's Syndrome"(In) Rondal, J. et al.: Down's syndrome {Eds} PP.53-65

)Redden,Sandra,C.; Hooper, Stephen R.;& Pope Martha (2002) "Mental Retardation" (In) "Encyclopedia of the Human Brain"Vol.3,Pp.1-15,Elsevier Science

Press, USA

119) Rosenthal, Varda; & Klein, Prin, A.S. (1999) "Development of Preverbal Communication in Relation to Patterns of Mediation in Mother-Infant Interactions with Normal & Down syndrome Infants." **International Association for Cognitive Education: {Putting the Cognitive into Education}**, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999

120) Rondal, Jean, A. et al.(1996) "Down's Syndrome Psychological ,Psychobiological,& Socioeducational Perspectives" California: Gular Publishing Group,INC.

121) Rondal, Jean, A. (1996) "Oral Language in Down's Syndrome"(In) Rondal, Jean, A. et al. (1996), PP.99-115

122) Rosemarin, Shoshana (1999) "Gifted as a Function of Right Mediation" **Gifted Education International**, Vol 14, N.1, PP.4-11

123) * Schroth, Marvin (1975)"The Use of IQ as a Measure of Problem Solving Ability with Mongoloid & No Mongoloid Retarded Children" **The Journal of Psychology**, Vol. 91, PP 49- 56.

124) Sclan,-S.G.; (1986)"Dynamic Assessment &Thought disorder in Paranoid & no paranoid Schizophrenic Patients" **Unpublished Doctoral Dissertation**, Vanderbilt University.

125) Seng, Seok Hoon (1997) "Using Mediated Learning Experiences to enhance Children's thinking" **Annual International Study Conference of the Association for Childhood Education International**,(Portland, Or, April, 9-12 ,1997)

126) Seng, Seok Hoon (1998) "Assessing Growth in Thinking Abilities in the Primary School Classroom" **Inaugural Conference of the Malaysia Educational Research Association** (Penong, Malaysia, April 28-30, 1998)

126) Serena, Veggetti, M. & Stefano, Taddei (2000)"The Concept of the Zo-Pe-d in the Perspective of a Concept Application the Evaluation of the Obtained Results" Italy University of Rome & University of Siena I Press

127) Shamir,Adina & Tzuriel,David (1999)"Peer-mediation with Young Children : the Effects of Intervention on Children's mediational Teaching Style &Cognitive Modifiability"

128) .Shaughnessy, Michael F.(1985)"What Is New in IQ? A comporary Analysis with Implications for Gifted/ Talented/Creative"**Annivversary Meeting of the National Association of Creative Children & Adult** (10 th, Cincinnati, OH, April 14-16, 1985)

129) Skinner, B. (1989)"The Origins of Cognitive Thought "**Recent Issues in the Analysis of Behavior (1989)**, Merrill Publishing Company

130) Skuy, M., &Shmukler, D.; (1987)"Effectiveness of the Learning Potential Assessment Device for Indian and "colored" South Africans" **International Journal of Special Education**, Vol.2, PP.131-149

- 131) Sokolov, A.N (1972)"Inner Speech & Thought" New York, London, Plenum Press
- 132) Sternberg, Robert, J (1997) "The Concept of Intelligence & Its Role in Lifelong Learning & Success" American Psychologist, Vol.52, N.10, PP1030-1037
- 133) Sternberg, Robert (1990)"Metaphor of Mind: Conception of the Nature of Intelligence" New York: Cambridge University Press.
- 134) Sternberg, Robert (1997)"Intelligence & Lifelong Learning: What's New & How Can we use it?" American Psychologist, Vol 52, N. 10, Oct., PP.1134-1139
- 135) Sternberg, Robert, J, et al. (1996)"Intelligence Known & Unknown" American Psychologist, Vol 51, N.2, Febr. PP.77-101
- 136) Sternberg, Robert. & Gigorenko, Elena,L. (1997) "Are Cognitive Styles Still in Style?" American Psychologist, Vol 52, N. 7, July, PP. 700-712
- 137) Swanson, H.(1996)"Classification & Dynamic Assessment of Children with Learning Disabilities" Focus on Exceptional Children, Vol.28, Issue 9, May, PP1-20
- 138) Tappen, Mark B.; (1998)"Moral Education in the Zone of Proximal Development" Journal of Moral Education, Vol.27, Issue.2, Jun., PP.120-141
- 139) Taylor,-Ronald L.& Richards,-Stephen B.; (1990)"Validity of The Estimated Learning Potential && Other Measures of Learning Potential" Perceptual and Motor Skills, Vol.71, Aug., PP.225-229
- 140) Tharp,R.C.& Gallimore,R.; (1988)"Four stage Model of ZPD" {In} Rousing Mind to Life.(P.35) Reprinted with the Permission of Cambridge University Press. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/learning/lr100/htm>.
- 141) Tribus, Myron; (2002)"Quality Management in Education"<http://deming.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/education/qualed.txt>.

- 142) Tribus, Myron; & Falik, Louis; (1998)"Mediating the Development of Character through Mediated Learning Experience"USA, San Francisco, California: Western Center for Cognitive Learning & Development.
www.wccld.org
- 143) Tzuriel, D (1999) Parent--Child Mediated Learning Interactions as Determinants of Cognitive Modifiability: Recent Research and Future Directions" Genetic, Social & General Psychology Monographs; Vol. 125 Issue 2, May, PP.109-157, 7 diagrams
- 144) Tzuriel, David; (2001)"Dynamic Assessment of Young Children", Dordrecht: Kluwer, London
- 145) Tzuriel, David (1998)"Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's Footsteps" Culture and Psychology, Vol.4,#4,PP.501-506
- 146) Tzuriel, David; (1997)"Scaffolding Children's Learning: Vygotsky & Early Childhood Education" School Psychology international, Vol.19 #2, PP189-191
- 147) Tzuriel, David; (1996.a)"Psychology Applied to Education: Lev.S. Vygotsky's Approach" Communiqué (NASP), Vol 25, #2, PP.12-13
- 148) Tzuriel, David; (1996.b)"The Fundamentals of Defectology: Abnormal Psychology & Learning Disability" American Journal of Mental Retardation, Vol.100, # 2, PP.214-216
- 149) Tzuriel, David; (1995.a)"A Voice from the Future ", School Psychology International, Vol.16, 2, PP.99-103
- 150) Tzuriel, David; (1995.b)"View in the Disabled Child in the Sociacultural Milieu: Vygotsk's Quest", School Psychology International, Vol.16, #3, PP.155-166
- 151) Tzuriel, David; (1995 .c)"The Social/Cultural Implication of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education" Educational Psychologist, Vol.30, #2, PP.77-81
- 152) Tzuriel, David; (1995 .d)"The Children's Seriation Thinking Modifiability (CSTM)Test-instruction Manual" School of Education, Bar Ilan University

- 153) Tzuriel, David; (1992.a)"Successful Theories & Practices from Russia: Can they Be Adopted in the United States?" AAMR News & Nots, Vol.5, #6, P5
- 154) Tzuriel, David; (1992.b) "The Dynamic Assessment Approach: A Reply to Frisby & Broaden" Journal of Special Education, Vol.26, Issue3, fall, PP.302-323
- 155) Tzuriel, David (1989)"Inferential Cognitive Modifiability in Young & Socially Disadvantaged & Advantaged Children" International Journal of Dynamic Assessment and Instruction Vol.1, PP.65-80
- 156) Tzuriel, David & Eran, Z.; (1990)"Inferential Cognitive Modifiability as a Function of Mother- Child Mediated Learning Experience(MLE) Interactions Among Kibbutz Young Children" International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning, Vol.1, PP.103-117
- 157) Tzuriel, David & Ernst, H.; (1990) "Mediated Learning Experience and Structural Cognitive Modifiability: Testing of Distal and Proximal Factors By Structural Equation Model" International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning, Vol.1, PP. 119-135
- 158) Tzuriel, D. & Kaufman, Ruth; (1999)"Mediated Learning & Cognitive Modifiability: Dynamic Assessment of Young Ethiopian Immigrant Children to Israel" Journal of Cross- Cultural Psychology, Vol.30, N.3, May, PP.359-380
- 159) Tzuriel, D. & Klein, D.S.; (1987)"Assessing the young Child: Children's Analogical Thinking Modifiability"(In) Lidz{Ed}. Dynamic Assessment an interactional Approach to Evaluating Learning Potential (PP.268-287) New York, NY & London: Guilford
- 160) Tzuriel, D. & Klein, P.S; (1985)"Analogical Thinking Modifiability in Disadvantaged, Regular, Special education, & Mental Retarded Children" Journal of Abnormal Child Psychology, Vol.13, PP.539-552
- 161) Uni, Shafir, & Juan, Pascual-Leone; (1990)"Post failure Reflectivity, Impulsivity & Spontaneous Attention to Errors" Journal of Educational Psychology, Vol.82 #2, June, PP.378-387
- 162) Varnhagen, Connie; & Das, J.P. (1987) "Auditory & Visual Memory Span: Cognitive Processing by TMR Individuals with Down syndrome or

other Etiologies" *American Journal of Mental Deficiency*, Vol.91, N. 4, PP. 398-405

163) Veer, René Van der & Valsiner, Joan (1991) "Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis" Oxford UK & Cambridge USA.

164) Vygotsky, L.S. (1978) "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes" (M. Cole, V., John-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman,) Cambridge, M.A: Harrard University Press

165) Vygotsky, L.S. (1934) "Myshlenie I rech" {Thinking & Speech} Moscow: Sozhegiz. (Translated as, L.S. Vygotsky, Thought & Language) Cambridge: MIT Press, (1962)

166) Vygotsky, L.S. (1934) "Thought & Words" (In) Vygotsky, L. (1962) Thought & Language. MIT Press. PP. 114-153

167) Vygotsky, L.S. (1997) Educational Psychology. Abridged from 1926: Cambridge

168) Wariel, -Pamel D. & Naglieri, -Jack, (1993) cognitive processes in PASS

169) Weismer, Susan; et al. (1993) "Comparison of Two Methods for Promoting Productive Vocabulary in Late Talkers" *Journal of Speech & Hearing Research*, Vol. 36, Oct., PP.1037-1050

170) Wells, G. (1999) "The Zone of Proximal Development & its Implications for Learning & Teaching" (In) Wells G. (1999) "Dialogue inquiry: Towards a Sociocultural Practice & Theory of Education" New York: Cambridge University Press.

171) Wersch, James V. & Stone, C.A. (1985) "The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions" (In) Wertsch, J.V. (Eds) PP.162-179

172) Wersch, James V. (1985) "Culture, Communication, & Cognition : Vygotskian Perspectives" Cambridge University Press. London

173) Wertsch, J. (1985) "Culture, Communication & Cognitive: Vygotskian Perspectives" New York: Cambridge University Press

- 174) Wertsch, James V. (1999)"Mediated Action" (In) Bechtel && Graham G.(Eds) PP.518-743
- Westby, Carol, & Torres- Velasquez. (2000) "Developing Scientific Literacy: A Sococultural Approach", Remedial & Special Education, Vol21, Issue 2, Mar./Apr.,PP.101-110
- 175) Wishart, Jennifer G. (1996) "Learning in Young Children with Down's syndrome: Developmental Trends"(In) Rondal, J.A. (Eds) PP.81-96
- 176) Wisniewski, Krystyna, et al. (1996) "Consequences of Genetic Abnormalities in Down's syndrome on Brain Structure & Function"(In) Rondal, J.A. (Eds) PP.3-20
- 177) Wisniewski, Krystyna, et al. (2001) "Cognitive Development & Down syndrome" Department of Educational Studies.
<http://www.education.ed.ac.uk/es/html>
- 178) Wisniewski, Krystyna, et al. (2001)"Development & Learning Disabilities" Department of Educational Studies.
<http://www.education.ed.ac.uk/es/html>
- 179) World Health Organization (2001)"International Classification of Functioning, Disability & Health"(ICIDH), May <http://www.who.int/pdf>
- 180) WHO (1999) Classification of Mental & Behavioral Disorders (ICD-10)
- 181) Ziegler, Edward &Ball, David; (1982)"Mental Retarded, the Developmental-Difference Controversy"
- 182) Zinchenko, V.P.; (1985)"Vygotsky's Ideas about Units for the Analysis of Mind" (In) Wertsch, J.V. (Ed) PP.94-119

3-Net locations:-

- * <http://www.fri.com/hab/3.html>: "Impulsivity"
- * <http://www.dur.ac.uk/elizabeth.meins/lect/3.htm>: "Vygotsky & Sociocultural approach"
- *http://deming.ces.clemson.edu/pub/den/ed4_fut2.PDF:' Improving education..Part2 Learning to learn"PP1-7
- *<http://www.Drexel.edu/academic/teachered/hdl/manual/gardner.htm>.(1999):"Vygotsky's Social Learning theory " Drexel University
- *<http://snycorva.cortland.edu/~andersmd/v4g/html>:"Vygotsk's theory: Mastery of tools"

الملاحق

١ - استمارة ملاحظة طفل ذو سلوك اندفاعي من فئة المعاقين

عقليا القابلين للتعليم

٢ - الوصف الإحصائي للعينة

جامعة عين شمس
كلية البنات
قسم علم النفس

قائمة ملاحظة طفل ذو سلوك إندفاعي من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعليم

إعداد الباحثة

إشراف :

أ.د / صفاء الأعسر

أستمارة خاصة بالأختصاصي النفسي

التعليمات:

للأخصائي النفسي دور حيوي، ضروري في ملاحظة سلوك التلميذ والمساعدة في تعديل السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك العمل مع المعلم والأختصاصي الاجتماعي والوالدين كفريق عمل متكامل... يهدف الوصول بالتلميذ لأفضل إمكاناته. وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي، وأرجو منك من خلال الظروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيق الاختبارات النفسية.. أن تحدد:-

١- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك، وذلك بوضع علامة (/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

كثيرا جدا كثيرا قليلا نادرا جدا إطلاقا

٢- تكرار الحدوث للسلوك

طول الوقت في أوقات معينة في وقت ما

٣- كذلك ضع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنية للمعلم... وهدفها فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.

والآن برجاء ملء البيانات الآتية:

نوعه: ذكر/أنثي

إسم الطفل:

نسبة ذكائه

تاريخ ميلاده:

الاختبارات التي طبقت عليه

اسم الاختبار تاريخ التطبيق الدرجة التي حصل عليها

١.

٢.

٣.

هل ترى أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما
تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في

الاختبارات:

ملاحظات	في وقت ما	أوقات معينة	طول الوقت	يقلد	ثمرا جدا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	العبارات
									١- لا ينتظر أو يفكر قبل الإجابة على السؤال
									٢- يسبب "تشنج" أو يضرب لؤاذي "الأخريين دون سبب واضح
									٣- قد ينجم "تشنج" غير عادي سلوكه بعدم الفهم بعد قرأه/أو صلاة لشيء يجرح الغير
									٤- لا يستطيع أن ينتظر دوره
									٥- من الصعب أن تجعله يبدأ عندما يكون متعبا أو متعبا
									٦- يتعرض للمشاكل لأنه يقوم بالتصرف دون حساب للنتائج
									٧- يبدأ في الإجابة أو التصرف قبل أن يسمع المطلوب منه
									٨- ينتهي من صلاة بسرعة وأخطاء كثيرة كل من الممكن أن يتجنبها
									٩- يرتكب أخطاء تقنية ويتعب عند الإشارة له عنها
									١٠- لا يرجع إلى ما قام به من عمل لكي يراجع أخطائه
									١١- يستخدم كلمات مثل "أنا أعرف" ثم بعد ذلك يسأل عن المطلوب منه أن يعمل.
									١٢- يرتكب على اللغاة ، عدم انتباهه وعدم اهتمامه بالخطوات المطلوبة
									١٣- يبدأ في أكثر من عمل دون أن يفهم أي منها
									١٤- لا يستطيع أن يكون صبورا خاصة في حالة انتظاره (الفسحة-التفكير-محذور شخص أو شيء ما)
									١٥- تقري ألت ومن حوله "مطمئن" أو "آباء" أن درجاته في الاختبارات أقل كثيرا مما يمكن أن يصل إليه
									١٦- يتكلم لجاء مقطعا الآخرين
									١٧- يظهر بشكل متطفل على الغير/ يتدخل في كلام الغير أو اللعب للزملاء دون أن يمسق منه أو يدعوهم معهم
									هل لك ملاحظات لم ترد فيما تقدم. أنكرها.....

أستمارة خاصة بالمعلم / المعلمة

التعليمات:

توجد كثير من المهام التربوية والإدارية الملقاة علي كاهل المعلم وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي، وأرجو منك من خلال الظروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيق الاختبارات النفسية.. أن تحدد:-

٤- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك، وذلك بوضع علامة (/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

٥- كثيرا جدا كثيرا قليلا نادرا جدا إطلاقا
تكرار الحدوث للسلوك

طول الوقت في أوقات معينة في وقت ما

٦- كذلك ضع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنية للمعلم... وهدفها فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.

والآن برجاء ملء البيانات الآتية:

نوعه: ذكر/أنثى

إسم الطفل:

نسبة ذكائه

تاريخ ميلاده:

الاختبارات التي طبقت عليه

الدرجة التي حصل عليها

تاريخ التطبيق

اسم الاختبار

١.

٢.

٣.

هل ترى أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في الاختبارات:

أستمارة خاصة بالأم

التعليمات:

توجد كثير من الأعباء والضغط على الأم بشكل خاص في المجتمع المصري.. وقد يزيد من تلك الأعباء وجود طفل ذو احتياجات خاصة- بين الأبناء.. وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة.

وفيما يلي عدد من العبارات التي تصف السلوك الاندفاعي، وأرجو منك من خلال الظروف والمواقف المختلفة التي تعاملت معه داخل وخارج حجرة الدراسة وفي حالة تطبيق الاختبارات النفسية.. أن تحدد:-

٧- درجة حدوث أو عدم حدوث السلوك، وذلك بوضع علامة (/) تحت ما تراه عن حقيقة ما تراه ملائما من خلال:-

٨- تكرار حدوث السلوك كثيرا جدا قليلا نادرا جدا إطلاقا

٩- كذلك ضبع في خانة الملاحظات تعليقاتك حول السلوك المقابل لها

ملحوظة: هذه القائمة لا تعبر عن إلا عن وصف سلوك التلميذ ولا تخص نواحي إدارية أو فنية للمعلم... وهذا فقط هو التشخيص الجيد للطفل لمساعدته ومساعدة المعلم.

والآن يرجاء ملء البيانات الآتية:

اسم الطفل:	نوعه: ذكر/أنثى	تاريخ ميلاده:
هل هناك أطفال معاقين عقليا كثيرة في الأسرة	نسبة ذكائه	ترتيبه بالنسبة لأخوته:
ما ترتيبه بالنسبة لهم -إن وجد؟	هل تم عمل رسم مخ له من قبل؟	
ما أسماء الأبناء التي يتعاطاها الطفل -إن وجد؟	عدد الساعات التي تظل فيها خارج المنزل	هل تعمل الأم
نوع الوظيفة	هل يعمل الأب	نوع الوظيفة
مدى المشاركة في الأعمال المنزلية	عدد الساعات التي تظل فيها خارج المنزل	
الاختبارات التي طبقت عليه	اسم الاختبار	تاريخ التطبيق
الدرجة التي حصل عليها		
١.		
٢.		
٣.		

هل ترى أن درجاته على الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما تلاحظه من سلوك فعلي له؟

والآن من فضلك اقلب الصفحة وابدأ في الاختبارات:

ملاحظات	في وقت	في معية	لوقت	طول الوقت	بداية	انقضاء	تقديرا	كثيرا جدا	كثيرا	قليل	كثيرا	كثيرا جدا	العبارات
													١. لا ينتظر أو يفكر قبل الإجابة على السؤال
													٢. سبب "تسليم" أو "مضرب" "تروني" الآخرين دون سبب واضح
													٣. قد يندم "بني" بفكر غير مسوي، بعدم اللهم "بعد قوله" له صلة شيء يخرج الفير
													٤. تحدث له حادثة بسبب عمله لإجاءة ورضه الخضر مثل
													٥. اللعب في الأملاك الفكرية، أدوات المطبخ
													٦. من الصعب أن تجعل بهذا عندما يكون متعبا أو متعبا
													٧. يتعرض للشك لأنهم يقوم بالتصرف دون حسب النتائج
													٨. يبدأ في الإجابة أو التصرف قبل أن يسمح المطالب منه
													٩. يفهم من عمله بسرعة وبخطأ كثيرة كان من الممكن أن يتجنبها
													١٠. يرتكب أخطاء تافهة وينتجبه عند الإجابة له عنها
													١١. لا يرجع إلى ما لم به من عمل لكي يرجع لخطأه
													١٢. يستخدم كلمات مثل "أنا أعرف" ثم بعد ذلك يسأل عن
													١٣. يتركب عليه أخطاء ، عدم التيقاه وعدم اهتمامه بالخطوات المطلوبة
													١٤. يبدأ في التفكير من عمل دون أن يفهم أي منها
													١٥. لا يستطيع أن يكون صبورا خاصة في حالة انتظار اللعب
													١٦. الحصول على شيء أو يود حضور شخص أو شيء ما
													١٧. قري الفات ومن حوله "تسلمين" أن درجة في الاختبارات
													١٨. كل كثيرا ما يمكن أن يصل إليه
													١٩. يتكلم فجأة متعلما الآخرين
													٢٠. يظهر بشكل متعطل على الغير / يتدخل في كلام الغير
													٢١. لو لملم قارئه دون أن يسبق منه أو يدعو منهم
													٢٢. قد يعجب دون ذنب (كثيرا لاه)
													٢٣. يفكر فيناه أو أحداث يفخرج من في منه من الحديث
													٢٤. عطا
													٢٥. يبدى زملاءه ولحونه الضيق من قوله ولغائه
													٢٦. على له ملاحظات لم توجد فيما تقدم إنكروا

أستمارة خاصة بالأخصاصي الاجتماعي

التعليمات:

للأخصاصي النفسي دور حيوي وهام في مساعده التلاميذ علي تخطي المشكلات الاجتماعية المعوقة لنموهم الاجتماعي السليم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع الخارجي..وله كذلك دور فعال في العمل مع (المعلم والأخصاصي النفسي والوالدين) كفريق عمل متكامل ...يهدف الوصول بالتلميذ لأفضل إمكاناته.

وقد أشارت البحوث والدراسات إلي أن السلوك الاندفاعي من أكثر المظاهر السلوكية التي تعوق أداء التلميذ وتشيع الاضطراب في المجال الذي يوجد به- ولذا يجب دراسة تلك الدراسة. ومن ثم كانت مشاركتك من خلال ما تراه من سلوك خاص بالطفل أثناء ما تقوم به من أبحاث اجتماعية وما يذكره زملاؤه ومعلميه والدية من شكوي تخص سلوكه ، مدعاة للأخذ في الاعتبار عند وضع تشخيص جيد لهذا الطفل .
والآن برجاء ملء البيانات الآتية:

نوعه: ذكر/أنثي

إسم الطفل:

تاريخ ميلاده:

هل تم تطبيق أبحاث اجتماعية علي بخصوص شكوي من سلوك اندفاعي ؟
إذا كانت الاجابه نعم فأكتب وصفا مختصرا عن ذلك؟
وما النتائج التي تم التوصل إليها؟

هل تري أن درجاته علي الاختبارات (النفسية-التحصيلية- الذكاء) تتناسب مع ما

تلاحظه من سلوك فعلي له؟

ملحق رقم (٢) الوصف الإحصائي للعينات

أولا العينة الكلية (وتشمل ٣٠ طفل وطفلة معاقين عقليا قابلين للتعلم ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩ سنوات و ٦ شهور - إلى ٢٠ سنة و ٤ شهور ، ونسب نكاههم بين ٥٠-٧٠ علي اختبار بينية -٤) :

جدول (١) يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ، لدرجات أفراد العينة الكلية علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل	أعلى	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء ^١
		معدل تتراوح بينه الدرجات					
مضاهاة	تقليدي	١	٥	١,١	١	٠,٧	٠,٤٣
الأرقام	دينامي	١	١٤	٢,٥	١	٣,١	١,٥
التخطيط	تقليدي	١	١١	٢,١	١	٢,٦	١,٣
لحل الرموز	دينامي	١	١٢	٢,٥	١	٣,١	١,٥
التخطيط	تقليدي	١	٧	٢,٤	٢	١,٥	٠,٨
التوصيل	دينامي	١	٨	٢,٩	٢	١,٨	١,٥
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٥,٧	٤	٣,٩	١,٣
	دينامي	٣	٣٤	٧,٩	٤	٧,٣	١,٦
مصفوفات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
غير لفظية	دينامي	١	٢٩	٤,٦	١	٦,١	١,٨
علاقات	تقليدي	١	١١	١,٩	١	٢,٩	٠,٩
لفظية مكانية	دينامي	١	١٥	٣,٢	١	٣,٩	١,٧
ذاكره	تقليدي	١	٤	١,٣	١	٠,٧	١,٣
الأشكال	دينامي	١	١٢	٢,٤	١	٢,٧	١,٦
الثاني	تقليدي	٣	١٦	٤,٢	٣	٣,٤	١,١
	دينامي	٣	٣٧	١٠,١	٤	١١,١	١,٦
ثبات	تقليدي	١	١٣	٢,٣	١	٢,٥	١,٦
المدرک	دينامي	١	١٣	٣,٢	١	٣,٥	١,٩
اكتشاف	تقليدي	١	٥	١,٤	١	١,١	١,١
الأعداد	دينامي	١	٨	١,٩	١	٢,٣	١,٢
تغير	تقليدي	١	٤	١,٢	١	٠,٧	٠,٩
المدرک	دينامي	١	١٠	١,٦	١	١,٨	١
الاحتفاء	تقليدي	٣	١٨	٤,٩	٣	٣,٤	١,٧
	دينامي	٣	٢٦	٦,٧	٣	٦,٥	١,٧
سلاسل	تقليدي	١	١٤	٢,٦	١	٣,٩	١,٢
الكلمات	دينامي	١	١٨	٣,٧	١	٥,٧	١,٤
اعاده الجمل	تقليدي	١	١١	٢	١	٢,٤	١,٣
	دينامي	١	١٩	٣,٣	١	٤,٧	١,٥
امثله الجمل	تقليدي	١	١٥	٢,٢	١	٣,٣	١,١

^١ تم استخدام معادلة (الالتواء = ٣ (المتوسط - الوسيط)) وذلك لتحديد قيم الالتواء - + - ٣ , ١, ٨

الانحراف المعياري

١,٣	٤,٩	١	٣,١	١٧	١	دينامي	التتابع
١,٤	٨,٢	٣	٦,٨	٣٠	٣	تقليدي	
١,٥	١٤,٣	٣	١٠	٤٤	٣	دينامي	
١,٣	١٧,٧	١٤	٢١,٦	٨٧	١٢	تقليدي	الدرجة الكلية علم المنظومة
١,٥	٣٥,٧	١٦,٥	٣٤,٨	١٤٠	١٢	دينامي	

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قربة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون + - ع)
- ، (٩٥% + - ع٢) ، (٩٩,٧٣% + - ع٣)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +٣ ، مما يدل على إعتدالية للتوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٢)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء ،درجات عينة(نوي السلوك الاندفاعي) علم المنظومة

PASS	المنحي	أقل	أعلى	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
		معدل تتراوح بينه الدرجات					
مضاهاة الأرقام	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٧	٢,٢	١	١,٩	١,٩
PASS	المنحي	أقل	أعلى	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
		معدل تتراوح بينه الدرجات					
للتخطيط لحل الرموز	تقليدي	١	٤	١,٩	١	١,٤	١,٩
	دينامي	١	٧	٢,٤	١	٢,٤	١,٨
التخطيط التوصيل	تقليدي	١	٥	٢,٣	٢	١,٢	٠,٨
	دينامي	١	٥	٢,٩	٢	١,٧	١,٦
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٥,١	٤	٢,١	١,٨
	دينامي	٣	١٧	٧,٥	٥	٥,٣	١,٤
مصنوعات غير لفظية	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
	دينامي	١	٢٩	٥,٧	٣	٧,٥	١,١
علاقات لفظية مكانية	تقليدي	١	١١	١,٧	١	٢,٧	٠,٨
	دينامي	١	١١	٣,١	١	٣,٣	١,٩
ذاكره الاشكال	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٣	١
	دينامي	١	٦	١,٩	١	١,٧	١,٦
التأني	تقليدي	٣	١٣	٣,٨	٣	٢,٧	٠,٩
	دينامي	٣	٣٦	١٠,٧	٥	١٠,١	١,٧
ثبات المدرك	تقليدي	١	٧	٢,١	١	١,٧	١,٩
	دينامي	١	١٢	٣,٦	١	٣,٨	٢,١

٠,٨	١,١	١	١,٣	٥	١	تقليدي	اكتشاف
٠,٨	١,٦	١	١,٤	٧	١	دينامي	الأعداد
٠,٨	٠,٨	١	١,٢	٤	١	تقليدي	تغير
١,١	٢,٥	١	١,٩	١٠	١	دينامي	المدرک
٢,١	٢,٣	٣	٤,٦	٩	٣	تقليدي	الانتباه
١,٦	٦,٥	٣,٥	٦,٩	٢٦	٣	دينامي	
١,٣	٣,٦	١	٢,٦	١٣	١	تقليدي	سلاسل
١,٥	٥,٨	١	٣,٩	١٧	١	دينامي	الكلمات
١,٩	٣	١	٢,٩	١١	١	تقليدي	اعاده الجمل
١,٥	٥,٢	١	٣,٦	١٩	١	دينامي	
٠,٩	١,٦	١	١,٥	٧	١	تقليدي	اسئلة الجمل
١,١	٤,٤	١	٢,٦	١٧	١	دينامي	
١,٤	٧,٢	٣	٦,٤	٢٦	٣	تقليدي	التتابع
١,٥	١٣,٩	٣	١٠,١	٤٣	٣	دينامي	
١,٣	١٢,٥	١٤,٥	١٩,٩	٥٦	١٢	تقليدي	الدرجة
١,٥	٢٨,٣	٢١,٥	٣٥,٣	١٠٢	١٢	دينامي	الكلية علي المنظومة

من الجدول يتضح ان :-

- متوسطات العينة والاحتراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون +- ع)
- ، (٩٥% +- ع٢) ، (٩٩,٧٣% +- ع٣)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +- ٣ ، مما يدل علي إعتدالية للتوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٣)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والاحتراف المعياري والوسيط والالتواء ،لدرجات عينة (بدون السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل		المتوسط	الوسيط	الاحتراف المعياري	الالتواء
		أعلى	معدل تتراوح بينه الدرجات				
مضاهاه	تقليدي	١	٥	١,٣	١	١	٠,٩
الأرقام	دينامي	١	١٤	٢,٨	١	٣,٩	١,٤
التخطيط	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٣	١,٣
لحل الرموز	دينامي	١	١٢	٢,٦	١	٣,٧	١,٣
التخطيط	تقليدي	١	٧	٢,٦	٢	١,٧	١,١
التوصيل	دينامي	١	٨	٢,٩	٢	١,٩	١,٤
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٦,٣	٤	٥	١,٤
	دينامي	٣	٣٤	٨,٣	٤	٨,٩	١,٥
مصفوفات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
غير لفظية	دينامي	١	١٤	٣,٦	١	٤,٧	١,٧
	تقليدي	١	١١	٢,١	١	٣,٦	١,١

١,١	٣,١	١	٢,١	١١	١	تقليدي	علاقات
١,٥	٤,٥	١	٣,٣	١٥	١	دينامي	لفظية مكانية
١,٢	١	١	١,٤	٤	١	تقليدي	ذاكره
١,٦	٣,٤	١	٢,٨	١٢	١	دينامي	الأشكال
١,٢	٣,٩	٣	٤,٦	١٦	٣	تقليدي	التأني
١,٦	١٢,٢	٣	٩,٦	٣٧	٣	دينامي	
١,٤	٣,١	١	٢,٤	١٣	١	تقليدي	ثبات المدرك
١,٦	٣,٤	١	٢,٨	١٣	١	دينامي	
١,١	١,١	١	١,٤	٥	١	تقليدي	اكتشاف
١,٤	٢,٧	١	٢,٣	٨	١	دينامي	الأعداد
١,٢	٠,٥	١	١,٢	٣	١	تقليدي	تغير المدرك
١,٢	١	١	١,٤	٤	١	دينامي	
١,٥	٤,٣	٣	٥,١	١٨	٣	تقليدي	الانتباه
١,٦	٦,٦	٣	٦,٦	٢٥	٣	دينامي	
١,١	٤,٣	١	٢,٦	١٤	١	تقليدي	سلامة
١,٤	٥,٧	١	٣,٦	١٨	١	دينامي	الكلمات
١,٣	١,٨	١	١,٨	٦	١	تقليدي	إعادة الجمل
١,٣	٤,٣	١	٢,٩	١٤	١	دينامي	
١,٣	٤,٢	١	٢,٨	١٥	١	تقليدي	أسئلة الجمل
١,٣	٥,٥	١	٣,٤	١٧	١	دينامي	
١,٤	٩,٢	٣	٧,٢	٣٠	٣	تقليدي	النتائج
١,٤	١٥	٣	٩,٩	٤٤	٣	دينامي	
١,٣	٢١,٥	١٤	٢٣,١	٨٧	١٢	تقليدي	الدرجة
١,٤	٤٢	١٥	٣٤,٤	١٤٠	١٢	دينامي	الكلية علي المنظومة

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون + ع) ، (٩٥% + ع) ، (٩٩,٧٣% + ع) ، (٣- ع) ،
- الالتواء تتراوح درجاته بين +٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامترى لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٤)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفطح للدرجات عينة (نوي الاعاقة العقلية) علي المنظومة

PASS	المنحي	معدل تتراوح بينه الدرجات		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
		أقل	أعلى				
مضاهاة	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
الأرقام	دينامي	١	٩	٢,٦	١	٣,٣	١,١
	تقليدي	١	١٠	٢,٤	١	٣,١	١,٤

١,٤	٣,١	١	٢,٤	١٠	١	تقليدي	التخطيط
١,٤	٣,٥	١	٢,٦	١١	١	دينامي	لحل الرموز
١,٣	٠,٧	٢	١,٧	٣	١	تقليدي	التخطيط
٠,٦	١	٢	٢,٢	٤	١	دينامي	التوصيل
١,٢	٢,٩	٤	٥,٢	١٢	٣	تقليدي	التخطيط
١,٤	٧,٥	٤	٧,٦	٢٣	٣	دينامي	
٠	٠	٠	١	١	١	تقليدي	مصنوعات
١,٦	٤,٨	١	٣,٦	١٢	١	دينامي	غير لفظية
١	٢,٧	١	١,٩	٩	١	تقليدي	علاقات
١,٧	٤,١	١	٣,٣	١١	١	دينامي	لفظية مكانية
١,٣	٠,٩	١	١,٤	٣	١	تقليدي	ذاكره
١,٨	٣,٩	١	٣,٣	١٢	١	دينامي	الأشكال
١,٢	٣,٣	٣	٤,٣	١٣	٣	تقليدي	القائي
١,٧	١٢,٥	٣	١٠,٢	٣٤	٣	دينامي	
١,٥	١,٦	١	١,٨	٥	١	تقليدي	ثبات
١,٥	٢	١	٢	٦	١	دينامي	المدرک
١,٤	١,٣	١	١,٦	٥	١	تقليدي	اكتشاف
١,٤	٢,٩	١	٢,٤	٨	١	دينامي	الأعداد
٠,٩	٠,٧	١	١,٢	٣	١	تقليدي	تغير المدرک
١,٣	٠,٩	١	١,٤	٣	١	دينامي	
١,٥	٣,٢	٣	٤,٦	١٢	٣	تقليدي	الانتباه
١,٥	٥,٨	٣	٥,٩	١٧	٣	دينامي	
١	٤	١	٢,٣	١٣	١	تقليدي	سلامة
١,٥	٥,٥	١	٣,٧	١٦	١	دينامي	الكلمات
١,٥	٢	١	٢	٦	١	تقليدي	أعاده الجمل
١,٤	٥	١	٣,٤	١٤	١	دينامي	
١,٣	٥	١	٣,١	١٥	١	تقليدي	أسئلة الجمل
١,٤	٥,٧	١	٣,٧	١٧	١	دينامي	
١,١	٨,٩	٣	٧,٤	٢٥	٣	تقليدي	التتابع
١,٥	١٥,٥	٣	١٠,٨	٤١	٣	دينامي	
١,٥	١٣	١٧,٣	٢١,٦	٥٤	١٢	تقليدي	الدرجة
٢	١٣	٤٠,٩	٣٤,٤	١٠٩	١٢	دينامي	الكلية علي المنظومة

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يتكون -+ ع)
- (٩٥% -+ ع٢)، (٩٩,٧٣% -+ ع٣)
- الاتواء تتراوح درجته بين -+ ٣، مما يدل علي اعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٥)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
والوسط والانتواء والتفطح لدرجات عيني (ذوي الاعاقة العقلية وزمله داون) علي المنظومة

PASS	المنحني	معدل تتراوح بينه الدرجات		المتوسط	الوسط	الانحراف المعياري	الانتواء
		أقل	أعلى				
مضاهاه	تقليدي	١	٥	١,٦	١	١,٥	١,٢
الأرقام	دينامي	١	١٤	٢,٩	١	٤,٩	١,٢
التخطيط	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
لحل الرموز	دينامي	١	١٢	٢,٦	١	٤,٢	١,١
التخطيط	تقليدي	١	٧	٣,٦	٤	٢,١	٠,٦-
التوصيل	دينامي	١	٨	٣,٩	٤	٢,٥	٠,١-
التخطيط	تقليدي	٣	٢٣	٧,٦	٦	٦,٩	٠,٧
	دينامي	٣	٣٤	٩,٣	٦	١١	٠,٩
مصفوفات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
غير لفظية	دينامي	١	١٤	٣,٧	١	٤,٩	١,٧
علاقات	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
لفظية مكانية	دينامي	١	١٥	٣,١	١	٥,٢	١,٢
ذاكره	تقليدي	١	٤	١,٤	١	١,١	١,١
الأشكال	دينامي	١	٨	٢	١	٢,٦	١,٢
القائي	تقليدي	٣	١٦	٤,٩	٣	٤,٩	١,٢
	دينامي	٣	٣٧	٨,٩	٣	١٢,٦	١,٤
ثبات	تقليدي	١	١٣	٣,٣	١	٤,٤	١,٦
المدرک	دينامي	١	١٣	٤	١	٤,٥	٢
اكتشاف	تقليدي	١	٣	١,٣	١	٠,٨	١,١
الأعداد	دينامي	١	٨	٢	١	٢,٦	١,٢
تغير المدرک	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٤	٠,١
	دينامي	١	٤	١,٤	١	١,١	٠,١
الانتباه	تقليدي	٣	١٨	٥,٧	٣	٥,٥	١,٥
	دينامي	٣	٢٥	٧,٤	٣	٨	١,٧
سلاسل	تقليدي	١	١٤	٢,٩	١	٤,٩	١,٢
الكلمات	دينامي	١	١٨	٣,٤	١	٦,٤	١,١
اعاده الجمل	تقليدي	١	٥	١,٦	١	١,٥	١,٢
	دينامي	١	١٠	٢,٣	١	٣,٤	١,١
استنلة الجمل	تقليدي	١	١١	٢,٤	١	٣,٨	١,١
	دينامي	١	١٦	٣,١	١	٥,٧	١,١
التتابع	تقليدي	٣	٣٠	٦,٩	٣	١٠,٢	١,١
	دينامي	٣	٤٤	٨,٩	٣	١٥,٥	١,١
الدرجة	تقليدي	١٣	٨٧	٢٥	١٥	٢٧,٤	١,١
للكلية علي المنظومة	دينامي	١٤	١٤٠	٣٤,٤	١٦	٤٦,٧	١,٢

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون + ع) ، (٩٥% - ع٢) ، (٩٩,٧٣% - ع٣) ،
- الالتواء تتراوح درجاته بين +٣ ، مما يدل على إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٦)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفطح، للدرجات عينتي

(ذوي الاعاقة العقلية وزملاء داون وذوي السلوك الاندفاعي) علي المنظومة

PASS	المنحي	أقل	أعلى	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
مضاهاه	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
الأرقام	دينامي	١	٧	٢	١	٢,٤	١,٣
التخطيط	تقليدي	١	٤	١,٥	١	١,٢	١,٣١,٣
لحل الرموز	دينامي	١	٥	١,٧	١	١,٦	٠,٥
التخطيط	تقليدي	١	٤	٢,٢	٢	١,٢	٠,٩
التوصيل	دينامي	١	٥	٢,٥	٢	١,٦	١,١
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٤,٧	٤	٢	١,٢
	دينامي	٣	١٧	٦,٢	٤	٥,٤	٠
مصنوعات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١
غير لفظية	دينامي	١	٩	٣	٢	٣,١	١,٢
علاقات	تقليدي	١	١١	٢,٧	١	٤,١	١,٢
لفظية مكانية	دينامي	١	١١	٢,٧	١	٤,١	٠
ذاكره	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١,٢
الأشكال	دينامي	١	٦	٢	١	٢	١,٢
الثاني	تقليدي	٣	١٣	٤,٧	٣	٤,١	٠,٨
	دينامي	٣	٢٠	٧,٧	٤	٦,٧	٢,١
ثبات	تقليدي	١	٣	١,٧	١	١	١,٩
المدرک	دينامي	١	٩	٣	١	٣,٢	٠,١
اكتشاف	تقليدي	١	٥	١,٧	١	١,٦	١,٣
الأعداد	دينامي	١	٧	٢	١	٢,٤	٠
تنغير	تقليدي	١	١	١	٠	٠	١,٢
المدرک	دينامي	١	١٠	٢,٥	١	٣,٧	١,٦
الاحتباء	تقليدي	٣	٩	٤,٣	٣	٢,٤	١,٥
	دينامي	٣	٢٦	٧,٥	٣	٩,١	١,٢
مسائل	تقليدي	١	١٣	٣	١	٤,٩	١,٢
الكلمات	دينامي	١	١٧	٣,٧	١	٦,٥	١,٢

١,٥	٤,١	١	٢,٧	١١	١	تقليدي	إعادة الجمل
١,٥	٧,٢	١	٤,٥	١٩	١	دينامي	
١,١	٠,٤	١	١,٢	٢	١	تقليدي	استئدة الجمل
١,٢	٠,٨	١	١,٣	٣	١	دينامي	
١,١	٩,٤	٣	٦,٨	٢٣	٣	تقليدي	التتابع
١,٣	١٤,٥	٣	٩,٥	٣٦	٣	دينامي	
١,١	١٧,٤	١٤	٢٠,٥	٥٦	١٣	تقليدي	الدرجة الكلية على المنظومة
٠,٣	٣٥	١٧	٢٠,٨	١٠٢	١٤	دينامي	

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون + ع)
- ، (٩٥% + ع٢) ، (٩٩,٧٣% + ع٣)
- الالتواء تتراوح درجاته بين +٣ ، مما يدل على إعتدالية التوزيع
- ومن ثم يحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

جدول (٧)

يوضح أقل وأعلى معدل تتراوح بينه الدرجات ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط والالتواء والتفطح للدرجات عينتي (نوي الاعاقة العقلية و السلوك الاندفاعي) على المنظومة

PASS	المنحي	أقل		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء
		أعلى	معدل تتراوح بينه الدرجات				
مضاهاه	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
الأرقام	دينامي	١	١	٢,٤	٢	١,٦	٠,٨
التخطيط	تقليدي	١	٤	٢,١	١	١,٦	٢
لحل الرموز	دينامي	١	٧	٣	١	٢,٨	٢,١
التخطيط	تقليدي	١	٥	٢,٤	٢	١,٣	٠,٩
التوصيل	دينامي	١	٥	٣,١	٣	١,٨	٠,١
التخطيط	تقليدي	٣	٨	٥,٥	٥	٢,٢	٠,٧
	دينامي	٣	١٥	٨,٥	٦	٥,٣	١,٤
مصنوعات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
غير لفظية	دينامي	١	٢٩	٧,٨	٦	٩,٣	٠,٦
علاقات	تقليدي	١	١	١	٠	٠	٠
لفظية مكانية	دينامي	١	٧	٣,٤	٢	٢,٨	١,٥
ذاكره	تقليدي	١	٢	١,١	١	٠,٤	٠,٨
الأشكال	دينامي	١	٥	١,٩	١	١,٦	١,٧
التأني	تقليدي	٣	٤	٣,١	٣	٠,٤	٠,٨
	دينامي	٣	٣٦	١٣	٩	١١,٩	١
ثبات المدرك	تقليدي	١	٧	٢,٥	١	٢,١	٠,٧
	دينامي	١	١٢	٤,١	١	٤,٤	٠,١

٠	٠	٠	١	١	١	تقليدي	اكتشاف
٠	٠	٠	١	١	١	دينامي	الأعداد
١,١	١,١	١	١,٤	٤	١	تقليدي	تغير المدرك
١,١	١,١	١	١,٤	٤	١	دينامي	
١,٢	٢,٣	٤	٤,٩	٩	٣	تقليدي	الانتباه
١	٤,٣	٥	٦,٥	١٤	٣	دينامي	
١,٦	٢,٥	١	٢,٣	٨	١	تقليدي	سلاسل
١,٦	٥,٧	١	٤	١٥	١	دينامي	الكلمات
١,٤	٢,١	١	٢	٧	١	تقليدي	اعاده الجمل
١,٧	٣,٥	١	٣	١١	١	دينامي	
١,١	٢,١	١	١,٨	٧	١	تقليدي	أسئلة الجمل
١,٤	٥,٧	١	٣,٦	١٧	١	دينامي	
١,٦	٥,٨	٣	٦	١٨	٣	تقليدي	النتائج
١,٦	١٤,٥	٣	١٠,٦	٤٣	٣	دينامي	
٠,٩	٨,٦	١٧	١٩,٥	٣٧	١٢	تقليدي	الدرجة
١,٢	٢٤,٢	٣٧	٣٨,٦	٨٦	١٢	دينامي	الكلية علي المنظومة

من الجدول يتضح أن :-

- متوسطات العينة والانحراف المعياري لها قريبة من الاعتدالي حيث (٦٨% يمثلون + ع) ، (٩٥% + ع) ، (٩٩,٧٣% + ع) ، (٣- ع) ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- الالتواء تتراوح درجاته بين +٣ ، مما يدل علي إعتدالية التوزيع
- ومن ثم بحق للباحثة استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل نتائج العينة الكلية إحصائيا

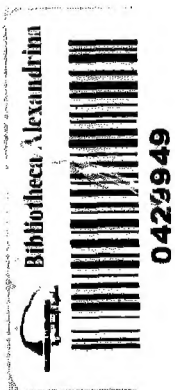
مطابع الجدار الهندسية/القاهرة
تليفون/فاكس : (٢٠٢) ٥٤٠٢٥٩٨



صدر أيضًا للنشر

في مجال علم النفس

- ⊙ ركائز البناء النفسي
- ⊙ خلاقات المسلمين - رؤية نفسية
- ⊙ أنا والآخر 'سيكولوجية العلاقات المتبادلة'
- ⊙ اكتشاف شخصيتك وتعرف على مهارتك في الحياة والعمل والقيادة
- ⊙ علم النفس الاجتماعي المعاصر
- ⊙ من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي
- ⊙ عوامل الصحة النفسية السليمة
- ⊙ تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة
- ⊙ من تطبيقات علم النفس
- ⊙ علم النفس الإكلينيكي
- ⊙ الإبداع والصراع
- ⊙ أ.د. حمدي الفرماوي
- ⊙ أ.د. عبد المنعم شحاتة
- ⊙ أ.د. عبد المنعم شحاتة
- ⊙ أ.د. مدحت أبو النصر
- ⊙ أ.د. عبد الحليم محمود وآ
- ⊙ أ.د. نبيه إبراهيم إسماعيل
- ⊙ أ.د. نبيه إبراهيم إسماعيل
- ⊙ أ.د. مدحت أبو النصر
- ⊙ أ.د. عبد المنعم شحاتة
- ⊙ د. إلهام عبد الرحمن
- ⊙ د. أيمن عامر



إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

١٢ شارع حسين كامل سليم - المازة - مصر الجديدة - القاهرة
 ت : ٤١٧٢٢٧٤٩ - فاكس : ٤١٧٢٢٧٤٩ - ص.ب : ٥٦٦٢ هليوبوليس غرب - رمز بريدي ١١٧٧١